

# CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA

Atti del Seminario

## **Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica**

Roma, 30 settembre 2004

### **Sommario**

#### ***Indirizzo di saluto***

Don BRUNO STENCO (Direttore dell'Ufficio Nazionale Educazione Scuola e Università della CEI)

#### ***Presentazione del Seminario***

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

#### ***Tavola Rotonda***

***La formazione iniziale del docente di scuola cattolica nel quadro della riforma in corso***

#### **Introduzione**

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

#### **Relazione**

Prof. CESARE SCURATI (Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano)

#### **Lauree specialistiche per l'insegnamento: come, verso dove?**

Prof. UMBERTO MARGIOTTA (Pro-Rettore Università Cà Foscari; SSIS Veneto – Venezia)

#### **Problematicità e prospettive di formazione iniziale dei docenti del sistema di IFP**

Prof. Don GIUSEPPE TACCONI (Direttore CEPOF – Verona)

#### ***Tavola Rotonda***

***La formazione in servizio dell'insegnante di scuola cattolica come occasione di rafforzamento dell'identità e della condivisione del progetto educativo: prospettive di applicazione nel quadro della riforma Moratti***

#### **Introduzione**

Prof.ssa CARMELA DI AGRESTI (Preside Facoltà Scienze della Formazione Libera Università Maria Santissima Assunta – Roma)

**Modelli e prospettive per la scuola dell'infanzia**

Don ALDO BASSO e DELIO VICENTINI (Segretario e Consulente Ecclesiastico Federazione Italiana Scuole Materne – FISM)

**La proposta educativa della FOE per la scuola primaria**

Dott.ssa ANNAMARIA FORMIGONI (Federazione Opere Educative – FOE)

**L'esperienza di formazione dei docenti della FIDAE**

Don GIANCARLO BATTISTUZZI (Vicepresidente Federazione Italiana Istituti di Attività Educative – FIDAE)

**Progetti formativi per gli operatori dei CFP**

Don MARIO TONINI (Presidente nazionale Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione Aggiornamento Professionale – CNOS-FAP)

**La formazione dei formatori**

Sr. LAURA VALENTE (Presidente nazionale Centro Italiano Opere Femminili Salesiane/ Formazione Professionale – CIOFS-FP)

**Formazione in servizio e pratica professionale**

Prof. VITTORINO LA PLACA (Vice Presidente Associazione Italiana Maestri Cattolici – AIMC)

**Le professioni in un mondo che cambia. Il caso della professione docente**

Prof. LUCIANO CORRADINI (Presidente Nazionale Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi – UCIIM)

***Interventi e contributi*****Complessità della formazione docente**

On. LINO ARMELLIN (Presidente FISM di Treviso)

**Formazione religiosa: essere di fronte al fatto religioso come insegnante**

Prof. Don CESARE BISSOLI (Docente Università Pontificia Salesiana – Roma)

**La formazione dei docenti come questione pastorale**

Mons. DANTE CAROLLA (Delegato per la Scuola Cattolica della Diocesi di Firenze)

**Le specificità della scuola cattolica**

Prof. ANTONIO CHIEFARI (Responsabile Progetto culturale Associazione Italiana Genitori Scuole Cattoliche – AGeSC)

**Alcune sottolineature**

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Docente Università di Siena)

**L'articolo 5 della legge di Riforma**

Dott. PAOLO NORCIA (Dirigente MIUR)

**La centralità di un'autentica formazione nella missione degli educatori cristiani**

Fr. MARIO PRESCIUTTINI (Direttore del Centro Lasalliano di Formazione )

**L'identità cristiana degli insegnanti**

Dott. GIANCARLO TETTAMANTI (AgeSC Lombardia)

## ***Indirizzo di saluto***

Don BRUNO STENCO (Direttore dell'Ufficio Nazionale Educazione Scuola e Università della CEI)

Un cordiale saluto a tutti, ai relatori e ai partecipanti a questo Seminario su "*Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica*". Un particolare ringraziamento rivolgo a Don Guglielmo Malizia e ai collaboratori del Centro Studi per la Scuola Cattolica per la scelta di questo tema particolarmente attuale.

La professionalità docente è tornata al centro del dibattito sulla riforma non solo per le questioni relative al rinnovo contrattuale, alla formazione delle graduatorie per l'immissione in ruolo, ma anche per l'iter di approvazione del decreto applicativo della Legge di riforma per quanto riguarda appunto la formazione iniziale e continua dei docenti e la loro chiamata in servizio da parte delle istituzioni scolastiche autonome.

Anche il recente ddl 4091 (e lo stralcio presentato di recente in Commissione Parlamentare) ha contribuito a focalizzare l'attenzione. Sono precisati ruoli e funzioni assegnati alle tre tipologie di docenti (iniziale, ordinario, esperto), le modalità di accesso ai tre distinti livelli in cui la funzione docente dovrebbe articolarsi, la collocazione in livelli retributivi differenziati corrispondenti al 7°, 8° e 9° livello degli inquadramenti del personale statale, i criteri di progressione di carriera e di passaggio da un livello all'altro. Una radicale trasformazione dell'esistente.

Ma non finisce qui. Infatti viene anche previsto che l'assunzione in ruolo del personale docente avvenga direttamente da parte delle istituzioni scolastiche (o da reti di istituzioni scolastiche) con concorso per soli titoli. L'ultimo numero di *Tuttoscuola* si chiede: «La domanda che ci si pone a questo punto è: la maggioranza parlamentare sfiderà fino in fondo l'agguerrito mondo sindacale, che vede come il fumo negli occhi questo progetto? O viceversa su questo argomento decisivo e rivoluzionario per tanti aspetti cercherà di andare oltre la logica della coalizione con l'obiettivo di coinvolgere nella sua iniziativa tutte le forze politiche e sociali del paese? La scommessa non è di poco conto».

Vanno tenute presenti anche le conclusioni dei lavori della Commissione voluta dal Ministro Moratti nel novembre 2001. Vi si parla<sup>1</sup> di un organo autonomo (svincolato dal Ministero) di *auto-governo della professione docente in grado di darsi un regolamento deontologico*. È anche questo un segnale che occorre precisare l'identità della funzione docente di fronte alle prospettive di maggiore discrezionalità e responsabilità che le attribuisce la riforma dell'autonomia. Si sente cioè la necessità di affidare alla consapevolezza etica dei docenti stessi la capacità di trovare (e di darsi) un equilibrio tra due poli: quello costituzionale che deriva dal mandato sociale di garantire per tutti il diritto all'istruzione e quello fatto di valori e principi ispiratori personali che ogni buon insegnante mette in gioco quotidianamente nel rapporto con gli alunni, con le loro famiglie e con i colleghi. Si noti che non si tratta di attivare un ordine professionale magari distinto per materie e discipline e cioè per specialisti. L'identità e la professionalità docenti non possono consistere solo in una forma di specializzazione. In realtà ciò che costituisce l'oggetto di questa riflessione è un quadro più ampio in cui entrano in gioco anche altri elementi: il senso di responsabilità, l'equilibrio tra mandato istituzionale e atteggiamenti personali, il recupero di una consapevolezza delle istanze pedagogiche del lavoro scolastico e quindi anche delle qualità comunicative, relazionali e cooperative.

Indubbiamente il contesto di riferimento è tutt'altro che semplice e pacifico. Oltre le questioni relative alla stabilità occupazionale e alla retribuzione economica o all'immagine sociale del ruolo docente, gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola continuano a portare il peso di riforme pressanti e affrettate, buttate sulle loro teste senza troppa attenzione alle loro forze e alla necessaria e previa riqualificazione e riconversione. Il tutto in presenza di forme di reclutamento e di immis-

---

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

sione in ruoli difficoltose, di incerte modalità della formazione iniziale a livello universitario e di mutate strategie dell'amministrazione per ciò che concerne la formazione continua; per non parlare dello stipendio, come noto tra i più bassi in Europa.

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

Dunque i tre aspetti che concorrono a qualificare il profilo della professionalità docente sono i seguenti

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

Nella scuola cattolica, questi tratti della professionalità che abbiamo identificato sono gli stessi, ma presentano specifiche peculiarità che vanno approfondite.

1. La professionalità docente si colloca nel contesto di una scuola paritaria, espressione della società civile. La parità indica un riferimento alla sussidiarietà: si tratta di una realtà educativa e culturale che nasce dalla libera scelta dei cittadini (studenti e famiglie). Come si colloca e si esprime la professionalità docente in questo contesto? Si tratta dell'esercizio di una libertà e di una autonomia che avviene in un contesto progettuale e comunitario. Si esprime come libertà che concorre alla costruzione di un Progetto educativo dentro una comunità educativa il cui significato è anche teologico.
2. La professionalità docente nella scuola cattolica avviene nel contesto di un progetto culturale che intende coniugare fede, scienza e vita e si riferisce ad una antropologia ispirata ai valori della costituzione e nello stesso tempo coerente con l'ispirazione evangelica.
3. Infine, la professionalità docente coinvolge il livello della rielaborazione personale e anche della testimonianza.

Dall'insieme emergono dunque due elementi imprescindibili: da una parte la scuola che si ispira ai valori cristiani deve mantenere in maniera chiara ed inequivocabile la sua identità (espressa soprattutto nel Progetto Educativo), dall'altra all'insegnante va riconosciuta la libertà di insegnamento. I due aspetti possono comporsi insieme dal momento in cui l'insegnante che firma un contratto di lavoro con una scuola così caratterizzata si impegna liberamente a realizzare il Progetto Educativo che sta alla base della sua offerta formativa.

«La scuola cattolica non può rinunciare alla libertà di proporre il messaggio evangelico e di esporre i valori dell'educazione cristiana. È suo diritto e dovere. Dovrebbe essere chiaro a tutti che esporre o proporre non equivale ad imporre. L'imporre, infatti, contiene una violenza morale, che lo stesso messaggio evangelico e la disciplina della Chiesa risolutamente escludono» (Congregazione per l'educazione cattolica, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, n. 6).

Buon lavoro.

## ***Presentazione del Seminario***

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

### *1. Un Centro Studi per la Scuola Cattolica*

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, ai servizi e al suo cammino verso le garanzie civili, giuridiche e politiche.

### *2. Gli obiettivi del seminario*

Gli obiettivi del seminario possono essere identificati nei seguenti cinque:

- 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;
- 5) muoversi all'interno del processo di *riforma* in corso, misurandosi con le proposte che vanno profilandosi.

### *3. Svolgimento*

Il seminario ha previsto:

- al mattino, sotto la moderazione del prof. don Carlo Nanni, una relazione su *La formazione iniziale del docente di scuola cattolica nel quadro della riforma in corso* a cura del prof. Cesare Scurati, completata dagli interventi di due "discussant", il prof. Umberto Margiotta sullo *Stato di avanzamento del decreto attuativo sulla formazione dei docenti* e il prof. don Giuseppe Tacconi su *Prospettive e problematicità della formazione dei docenti nel sistema dell'IFPI*, e seguita dal dibattito che si è concluso con l'intervento di un rappresentante del Ministero, in sostituzione della dr.ssa Mariolina Moioli impossibilitata a partecipare;
- al pomeriggio una tavola rotonda sul tema *La formazione in servizio dell'insegnante di scuola cattolica come occasione di rafforzamento dell'identità e della condivisione del progetto educativo: prospettive di applicazione nel quadro della riforma Moratti*, moderata dalla prof.ssa Carmela Di Agresti, che ha visto l'intervento di don Aldo Basso per la Fism, della dott.ssa Anna Maria Formigoni per il Foe, di don Giancarlo Battistuzzi per la Fidae, di don Mario Tonini per il

Cnos-Fap, di sr. Laura Valente per il Ciofs-Fp, del prof. Vittorino La Placa per l'Aimc e del prof. Luciano Corradini per l'Uciim.

#### 4. Le ragioni di una scelta

L'occasione del seminario è stata offerta anzitutto dalla legge 53/03. Secondo la riforma Moratti la formazione iniziale degli insegnanti è di pari dignità e durata per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica: questa ha valore abilitante e consente l'accesso nei ruoli organici previa stipula di un contratto di formazione-lavoro e la partecipazione a specifiche attività di tirocinio. I docenti torneranno all'università per frequentare corsi di formazione in servizio finalizzati all'assunzione di competenze che serviranno a esercitare funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento all'interno della scuola, in vista dello sviluppo della carriera.

È notevole il tentativo di *ridare dignità alla formazione dei docenti*; però, questa innovazione dovrebbe essere realizzata senza ricadere nell'uniformità e tenendo conto del modo diverso in cui le situazioni si sono evolute nei diversi sistemi: per esempio nella istruzione e nella formazione professionale bisogna ovviare al rischio di perdere la specificità di molti profili professionali di docenti per i quali si potrebbe far ricorso all'istruzione e formazione professionale superiore (con eventuale accreditamento universitario), consentendo anche alle Regioni di intervenire nella definizione del percorso formativo di questi insegnanti.

Certamente, l'introduzione di *figure intermedie* tra il dirigente e gli insegnanti risponde a una tendenza internazionalmente accettata. Dal punto di vista dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (e tanto più di quelle formative), sembra quanto meno discutibile il fatto che sia delegato all'università il compito di formare le professionalità legate alle funzioni di supporto (art. 5 lettera f), senza che le singole scuole (o, per l'istruzione e formazione professionale, anche le Regioni) non possano organizzare niente o dire niente in proposito.

Si dovrà inoltre evitare che la situazione di disuguaglianza di cui ancora soffrono le scuole paritarie comporti come conseguenza che esse diventino oggetto di una "seconda scelta" da parte degli insegnanti in uscita dalla formazione iniziale.

L'attenzione ai docenti da parte del CSSC – di natura sussidiaria rispetto alle Federazioni e Associazioni, ma mirata a tutta la scuola cattolica – è stata finora costante anche se non prioritaria. Basterebbe ricordare l'indagine in preparazione all'Assemblea Nazionale sulla Scuola Cattolica, l'investigazione sulla cultura della qualità e l'indagine nazionale sui genitori. In proposito, questa ricerca ha posto in evidenza che fra gli aspetti di qualità spicca la preparazione degli insegnanti. Al tempo stesso un recente seminario del CSSC ha messo in risalto il divario tra una concezione corretta della identità presente nelle scuole cattoliche e una situazione di fatto non sempre soddisfacente, e questo in due direzioni:

- a. una prima debolezza è di carattere *culturale*: le caratteristiche identitarie, pur condivise dagli insegnanti, non diventano motivazioni effettive della loro azione;
- b. la seconda carenza è di natura *pedagogico-didattica*: le dimensioni essenziali della scuola cattolica trovano difficoltà a tradursi nella vita scolastica di tutti i giorni.

Pertanto bisognerà *operare* anche su due fronti:

- a. per formare i docenti a condividere interiormente il progetto culturale delle scuole cattoliche;
- b. per aiutare questi ultimi a realizzare la riforma in modo che la valenza educativa cristiana ne permei l'attuazione dall'interno.

Il presente seminario ha voluto avviare un *percorso di medio periodo* che, con la partecipazione di tutte le parti interessate, tenti di delineare modalità efficaci di risposta ai limiti emergenti nella formazione dei nostri insegnanti e al tempo stesso cerchi di elaborare strategie capaci di renderli attori validi di un'educazione cattolica di qualità.

## ***Tavola Rotonda***

### ***La formazione iniziale del docente di scuola cattolica nel quadro della riforma in corso***

#### **Introduzione**

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

La relazione e gli approfondimenti che seguiranno offriranno indicazioni e possibilità di comparazioni che aiuteranno a pensare meglio gli obiettivi del Seminario: ripensare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola cattolica e della formazione professionale cristianamente ispirata; arrivare a un profilo professionale espressivo della loro particolare identità personale ed ecclesiale; individuare percorsi formativi specifici anche in rapporto con le università e le stesse scuole/centri (oltre che con le associazioni professionali degli insegnanti di ispirazione cattolica); muoversi e misurarsi con il processo di riforma in corso; elaborare una proposta di formazione in servizio.

Io cercherò più che altro di evidenziare alcuni aspetti per stimolare il dibattito.

#### *1. Problemi nuovi e nuove richieste nella funzione educativo-docente*

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 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" (art. 2, c.1), prima fra tutte "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana" (art. 1, c. 1). 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 della loro funzione.

Il contesto socio-culturale rende piuttosto difficile la trasmissione e la mediazione culturale. L'insegnante è chiamato ad essere non solo docente e professionista, ma educatore, testimone di vita, consigliere, amico e spesso supplente delle figure parentali e civili, in una difficile sintesi di competenza, testimonianza morale e autorevolezza educativa. Deve muoversi tra aspirazioni dei giovani, attese familiari, esigenze sociali e concrete possibilità scolastiche. La lettura del Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/1999) lo fa respirare come "clima" dell'intera riforma in atto (e per cui è comunemente condivisa l'opinione che l'autonomia è "la madre di tutte le riforme").

Lo stato giuridico e la considerazione sociale, soprattutto in Italia, è tutt'altro che confortevole e stimolante e tutto da ripensare e ristabilire giuridicamente.

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 dei 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.

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, il rapporto con la produzione sociale; 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, prime tra tutte le famiglie.

Si è presa coscienza della fine dello "scuolacentrismo" formativo e della necessità di operare interagendo coerentemente tra le diverse agenzie formative del sistema sociale e tra educazione formale, non formale e informale in una prospettiva di educazione permanente (che favorisca e renda effettivo il diritto di tutti all'apprendimento per l'intera durata della vita). Si è riaperto il dibattito sui fini e le funzioni della scuola (solo istruzione o formazione delle intelligenze, o addestramento, o anche 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?).

Ma a dispetto di tale dibattito, sulla funzione e sulla formazione degli insegnanti viene ad incidere anche la nuova domanda sociale di formazione che viene 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 autorealizzazione 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;
- 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), che portano a parlare di "nuove educazioni" (e in ogni caso di educazione alla convivenza civile) che alla scuola e alla formazione professionale vengono addossate.

## *2. Un quadro delle competenze professionali*

La complessità della situazione invita ad ampliare il tradizionale quadro relativo a ciò che è da tener presente nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Provo a farne un elenco.

1. Conoscenza della disciplina insegnata, della cultura/quadro storico ed epistemologico di essa; dei rapporti con le altre discipline e con la cultura acquisita e in sviluppo.
2. Competenza didattica: vale a dire la capacità di spiegare, di far domande, di motivare, di fare collegamenti e trasferimenti, di gestione della disciplina, di creare clima di classe e di scuola, di utilizzazione delle tecnologie educative (tradizionali, nuove, multimediali...), di animare la ricerca di gruppo e stimolare l'espressività, la creatività e la capacità di risolvere problemi da parte degli alunni (nelle loro differenze individuali), dei gruppi e della classe nel suo insieme. Ciò comporta conoscenze relative ai processi di apprendimento e di istruzione; e più largamente dei processi di sviluppo personale e della formazione della personalità; come pure capacità di "lettura" della situazione storico-culturale attuale e della condizione giovanile in particolare.
3. Capacità di osservare, controllare e gestire i processi di insegnamento/apprendimento, di valutazione e di verifica ciclica e formativa.

4. Buona qualità (da formare e da curare permanentemente) dello stile di insegnamento e di relazione ai diversi livelli (verso i singoli alunni, con il gruppo-classe o altri tipi di gruppo di apprendimento, con gli altri docenti, con il personale amministrativo e dirigenziale...).
5. Capacità pedagogiche generali e acquisizione e cura di stili operativi validi, efficienti ed efficaci; capacità di lavorare in équipe/team, secondo un Progetto Educativo di Istituto, il Pof, le indicazioni nazionali, ecc.
6. Capacità di aggiornamento e di sviluppo qualitativo del ruolo di insegnante.
7. Coscienza critica nei confronti della propria e comune mentalità dell'insegnante: credenze, aspettative, conoscenze, progetti; idea di uomo, di educazione, di sviluppo personale e sociale, ecc.
8. Capacità di tenuta di un buon rapporto tra professionalità e vita; tra deontologia ed etica professionale; tra professionalità e fede, e in genere tra ruolo e persona sia per evitare attraversamenti disturbanti o proiezioni di problematiche personali su alunni e colleghi; sia per dar forza alla intrinseca capacità di testimonianza associata all'adempimento della funzione docente.

### 3. *L'attenzione alla continuità storica con le esperienze educative carismatiche*

Questo quadro assume una particolare tonalità dal fatto di operare nella linea di una tradizione di impegno educativo cristiano, laicale ed espressivo di una vita religiosa, sia nelle scuole statali e non statali sia più in particolare all'interno di scuole o di centri di formazione professionali, caratterizzati da un carisma religioso ed educativo specifico (ad es. scolopio, lasalliano, salesiano, orsolino, maestre pie, ecc.). Non è solo questione di continuità, ma di qualità dell'educare e dell'operare nella scuola o nei centri di formazione professionale. Esso mette in luce la dimensione cristiana ecclesiale dell'opera educativa. Mette in risalto che l'operare scolastico e le iniziative educative sono qualcosa di sommamente personale, ma insieme "opera comune", opera di "tradizione" e di attenzione ai "segni dei tempi" (*Gaudium et Spes*, n. 11), spesso andando oltre le stesse limitazioni ideologiche, politiche, economiche, storiche e culturali in vista di quella "cosa buona", anzi "divina" e "tra le cose divine, divinissima", che è l'"educazione" (come diceva quel grande educatore cristiano che era don Bosco).

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

Nell'attuale situazione di pluralismo e di innovazione socio-culturale, la scuola cattolica e 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 di tutti ripensarla, ridefinirla, riprospettarla pedagogicamente. Una rivisitazione delle discipline e dello stesso spirito scientifico che le pervade si rende necessaria e importante. Tale capacità, infatti, deve essere tenuta presente nella formazione dei docenti in quanto se ne partecipa ed in quanto ne va la caratterizzazione di scuola e formazione professionale cattolica (vale a dire lo specifico 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, nelle dichiarazioni dei diritti dei minori, in quella che Maritain chiamava la Carta democratica e nella Costituzione) e per altro verso la capacità di "differenziazione" giustificativa di essi (che cristianamente viene portata avanti secondo una dinamica di incarnazione, critica e profezia, facendo riferimento a quello che comunemente si denomina il "depositum fidei" e secondo la coscienza ecclesiale maturata a seguito soprattutto della grande esperienza ecclesiale-epocale del Concilio Vaticano II). Spesso può comportare una vasta e incisiva critica culturale ai modi e alla cultura che vanno per la maggiore (e cui magari in vario modo si partecipa), 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 cristiana.

### 5. *La cura per gli aspetti di fondo della professionalità docente*

È notevole che, in tedesco, "mestiere" (= *Beruf*) sia vicino a "chiamata" (= *Ruf*). Oggi stanno andando di moda, proprio nella pratica professionale e lavorativa più avanzata, parole che per tanti versi sembrano la forma "secolarizzata" di caratteristiche tradizioni educative cristiane: come *vocation, mission, vision, costumers' satisfaction, staff, boss*.

In questa linea mi sembra importante, per chi opera in scuole cattoliche e centri di formazione cristianamente ispirati, poter arrivare a pensare il proprio ruolo professionale come una vocazione e come una missione "specifica", nel contesto della globale vocazione cristiana e della comune responsabilità sociale educativa: sia come "sensibilità" nativa e coltivata, sia come espressione e modo particolare di essere nella vita e nel processo di crescita del Corpo di Cristo che è la Chiesa. Varrebbe la pena allargare il discorso a tutti (senza ridursi ad un recupero "archeologico" e di parte, buono solo "per chi ci crede"). E ciò, per vari motivi: 1) perché stimola tutti ad essere più attenti agli aspetti della personalità profonda, alle tendenze personali, alle propensioni soggettive, alle sensibilità "native" che "spingono" a scegliere questa o quella professionalità o facilitano (o all'opposto rendono difficile o sofferto) l'assolvimento di ruoli professionali; 2) perché chiede di studiare (e di tener in debito conto nella formazione) le motivazioni "alte" (le intenzionalità etiche e religiose, le volontà di impegno sociale, il senso civico ed ecclesiale e i loro contrari), che possono essere alla base della scelta personale o che motivano la pratica professionale come riferimento valoriale. In tal modo la stessa professionalità verrebbe ad essere vista e vissuta sia come risposta competente ad un "appello umano" sia come "servizio" per la promozione umana e per la buona qualità della vita di tutti e di ciascuno (oltre che un modo di realizzare la vocazione e la missione cristiana generale e specifica nei confronti del "mondo" e della "salvezza").

Farlo anche per le studentesse e gli studenti aiuterebbe a non cadere nelle angustie di una *pedagogia del servizio* che li riduce a "clienti" o semplici "utenti", o di una *pedagogia della risposta* che si preoccupa solo di "soddisfarli" e non arriva ad essere anche una *pedagogia della proposta*, proprio aiutando a prendere coscienza dei talenti propri ed altrui, degli appelli a cui cor-rispondere e degli orizzonti a cui aprirsi e per cui vale la pena impegnarsi, individualmente e comunitariamente.

### 6. *La ricerca di modalità educative procedurali cristianamente qualificate*

Vocazione e missione possono incidere profondamente nella formazione di una mentalità e di una operatività cristianamente qualificata. Ma esse devono anche trovare modelli operativi corrispondenti, in modo da aiutare, sostenere e incrementare effettivamente la validità, l'efficienza e l'efficacia della funzione docente.

Di tale qualificazione mi sembra facciano costitutivamente parte:

- 1) un approccio alla realtà e alla cultura con focalizzazione sulla crescita personale, individuale e comunitaria, che porta a privilegiare il personale (rispetto allo strutturale), il potenziale (rispetto all'attuale), il valoriale (rispetto al fattuale) e a cogliere le possibilità storiche di umanizzazione che si offrono in ogni persona e nell'ambiente o che si possono produrre impegnandosi appositamente;
- 2) una visione del mondo e della vita in cui, pur tra determinismi e casualità, sia possibile pensare ad una concezione del mondo e dell'uomo in cui l'umanità, in coscienza, libertà, responsabilità e solidarietà, possa costruire una vita e un mondo "a misura d'uomo" (anzi cristianamente a misura dell'umanità del Cristo risorto e dei "cieli nuovi e della terra nuova in cui abita definitivamente giustizia e verità");

- 3) una lettura ed una valutazione di fatti, eventi e persone, non unilaterali e polarizzate, ma comprensive, fiduciose, capaci di critica e di discernimento, situative e referenziali, rafforzative ed incoraggianti (sull'esempio della paternità divina e del Vangelo cristiano);
- 4) una logica operativa della processualità, che ha come punto di partenza quei "punti accessibili al bene" presenti in ogni soggetto ("anche il più disgraziato", come li chiamava don Bosco), che sono da promuovere, sostenere, rafforzare, coltivare, accrescere: in una parola, da "educare";
- 5) una logica della gradualità e della crescita "insieme", aperta ad una configurazione umanamente degna della vita personale, di tutti e ciascuno, e a un di più di umanità per tutti e ciascuno, nell'orizzonte cristiano della ricerca del Regno di Dio e della sua giustizia.

### 7. *La ricerca e il consolidamento dell'integrazione della vita e della professione*

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

Del progetto educativo, che fa da quadro di riferimento, fanno parte degli stili di apprendimento che tendono a ricercare e rendere personalizzati percorsi che in cui il processo di "integrazione" gioca un ruolo assolutamente fondamentale. La stessa efficacia educativa è, sì, affidata alla competenza culturale, disciplinare e didattica, ma anche alla testimonianza personale che rende "significativa" e "concretamente stimolativa" l'indicazione culturale e la proposta educativa.

Pertanto, nella formazione iniziale e continua degli insegnanti di scuola cattolica e di centri di formazione cristianamente ispirati, l'integrazione personale e operativa sarà da promuovere a tutti i livelli:

- 1) a livello personale, come integrazione tra vita, cultura, fede e agire; tra personalità e ruoli; tra continuità e differenza di genere, di appartenenze vitali, di stagioni di vita; tra prima formazione ed aggiornamento continuo, tramite opportune iniziative e momenti;
- 2) a livello di competenza culturale, come integrazione di esperienza soggettiva, di tradizione culturale ed ecclesiale, di ispirazione ideale e/o di fede, di conoscenza scientifica, di tecniche pedagogiche e didattiche, di operatività personale e comunitaria);
- 3) a livello di azione educativa, come integrazione tra mediazione e stimolazione per una globale ed unitaria formazione personale e sociale, degli individui e delle aggregazioni comunitarie; o l'integrazione tra azione individuale ed azione comunitaria, tra docenza disciplinare e connessione interdisciplinare e trasferimenti culturali e vitali (spingendo a essere professionisti dei nessi, delle disciplinarietà e delle trasversalità, della ricerca analitica e di quella comprensiva, dell'approfondimento e dell'unificazione culturale e vitale);
- 4) a livello di stili di apprendimento, come coniugazione di sentire, osservare, teorizzare, progettare, operationalizzare.

### 8. *Strategie e percorsi*

Dal punto di vista strategico la legge delega 53/2003 prefigura per la formazione iniziale e continua l'integrazione tra contenuti disciplinari (acquisiti soprattutto con la laurea e da consolidare con la laurea specialistica), metodologie pedagogico-didattiche (che dovrebbero caratterizzare decisamente la laurea specialistica o come oggi si dice la laurea magistrale) e acquisizione di competenze operative concrete e sul campo (grazie soprattutto al periodo del tirocinio). Apprendimento teorico e pratico (*learning by doing*), teoria e prassi, sono prefigurati come fondamentali per insegnanti validi, efficienti ed efficaci. 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 se ne dovrà tenere 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.

A me pare che questo sarà uno dei campi in cui bisognerà promuovere sinergie tra scuole/centri e rete di esse, associazioni professionali, come si dice di "tendenza", e università (in particolare quelle cattoliche e pontificie o comunque quelle più contigue territorialmente alle scuole 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.

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 sull'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".

## Relazione

Prof. CESARE SCURATI (Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano)

La formazione iniziale del docente di scuola cattolica nel quadro della riforma in corso risponde alle esigenze generali della formazione iniziale di un professionista dell'insegnamento nella scuola come tale e propone due generi di particolare attenzione rispetto:

- a) alla collocazione nella scuola cattolica;
- b) alle peculiarità incluse nel disegno funzionale della riforma.

Pertanto, lo sviluppo dell'intervento seguirà esattamente la scansione indicata.

### 1. Preparare insegnanti oggi

Il primo elemento da prendere in considerazione è rappresentato – come si diceva – dall'orientamento generale di approccio al problema della formazione dei docenti in quanto professionisti dell'insegnamento; cosa che facciamo riprendendo un'impostazione per "scenari" che ci sembra particolarmente adatta ai nostri interessi e che è stata utilmente impiegata da un gruppo di lavoro dell'ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) per la preparazione e la stesura di un rapporto (*Scenarios for the future of Teacher Education in Europe*, a cura di M. Snoek, Amsterdam, 2001) di significativa pertinenza.

*Scenari* – L'analisi del vasto campo di osservazioni e di orientamenti che si rende disponibile in sede di ricerca documentativa internazionale è stata ricondotta a quattro determinazioni riassuntive, di ciascuna delle quali esponiamo la linea culturale di fondo e le attribuzioni differenziali relative alle variabili considerate.

A – *Pragmatismo individualistico*

Si fonda sui valori della libertà di scelta, del bisogno della diversità, dell'incoraggiamento dello sviluppo individuale, del diritto all'autodeterminazione e dell'esigenza della responsabilità individuale. Le scuole hanno lo scopo fondamentale di preparare per il lavoro.

*Società* – Si sottolineano la grande diversificazione degli stili di vita e di abitazione e la varietà delle combinazioni familiari; si ritiene fondamentale l'impulso da dare alla tecnologia elettro-

nica; si ritiene importante un'interferenza molto ridotta del governo, mentre un peso uguale a quello dei governi viene attribuito alle grandi organizzazioni produttive; si favorisce la diffusione di servizi procurati da agenzie private esterne in competizione fra loro.

*Processi di apprendimento* – Lo spazio centrale spetta alle scelte dei singoli e delle famiglie; alle scuole si danno orientamenti molto ampi e si insiste su indicazioni obbligatorie dei requisiti minimi, concentrati sulle abilità tecnico-alfabetiche e la formazione di forza lavoro; si auspica una maggiore competizione fra gli istituti scolastici; vengono richieste abilità elevate nelle tecnologie dell'informazione; si eroga una concessione periodica di autorizzazioni alle agenzie che forniscono servizi educativi.

*Formazione degli insegnanti* – Le agenzie di formazione vengono accreditate e riaccreditate periodicamente; la competenza formativa è riconosciuta sulla base sia del possesso di conoscenze teoriche in campo pedagogico che di esperienze pratiche nell'insegnamento; la formazione specifica è erogata dopo il conseguimento di un primo titolo universitario; si offrono opportunità sia a tempo pieno che a tempo parziale; si ipotizza la costituzione di un'agenzia centrale europea che valuta alla fine dei corsi, stabilisce gli standard e concede o meno la "patente" per insegnare.

### B – Idealismo individualistico

I principi sottostanti sono costituiti dal rispetto per le persone, i diritti e le libertà individuali, dall'importanza dei principi etici, dalla tolleranza per le diversità e dalla responsabilità individuale. Le parole chiave ricorrenti parlano di autorealizzazione, generosità, sviluppo personale, amore, libertà, pace, diversità e motivazione interiore.

*Società* – Il modello di riferimento presenta la formazione di piccole realtà coagulate attorno alle proprie visioni della vita e scelte sulla base di un'adesione autonoma e volontaria, cui si accompagna lo sviluppo di servizi su base comunitaria con un comportamento regolatorio minimale dal centro. Emergono caratteristiche di frammentazione e di isolamento interno.

*Scuola* – Lo scopo centrale consiste nell'educazione ai valori sulla base delle verifiche individuali e dell'analisi dei bisogni; si costituiscono organizzazioni flessibili, fortemente differenziate fra di loro, che possono avvalersi di esperti come insegnanti; appare rilevante la ricerca di opportunità diverse per l'apprendimento e si rimarca la conseguente importanza del possesso delle abilità di base.

*Insegnanti* – Devono essere dei valutatori diagnostici, dei consiglieri capaci di sostenere gli studenti nei loro processi di apprendimento, delle persone creative e autentiche, in grado di risolvere problemi, dei validi professionisti nel loro campo, in possesso anche di esperienze in altri settori di interesse.

*Formatori* – Non ci sono istituzioni specifiche per la formazione degli insegnanti, che può essere costruita da ciascuno attraverso l'utilizzo di varie opportunità (studio, lavoro, viaggi, pratica, ecc.); pertanto, la formazione avviene fondamentalmente sul campo con l'aiuto di "mentori".

La valutazione di un simile scenario comprende la considerazione sia di vantaggi (rafforzamento della libertà e della realizzazione individuale, massimizzazione dell'impiego delle risorse umane, sviluppo di competenze effettive) che di rischi (perdita di coesione ed isolamento dei gruppi, mancanza di una visione complessiva, sopravvivenza soltanto dei più adatti e possibile anarchia, abbassamento della responsabilità sociale, possibile avvento di un potere centrale più sistematico).

### C – Pragmatismo sociale

*Società* – È un'organizzazione di carattere pragmatico (non ideologico o ideale) della vita umana, le cui varie forme si qualificano per la loro praticità ed efficienza; conta saper risolvere velocemente i problemi economici, sociali e politici; bisogna guardarsi dal pericolo dell'individualismo: le decisioni vanno prese a vantaggio di tutti da parte o di un governo democratico o di uno totalitario assistito da un forte gruppo di esperti.

*Educazione* – È un processo permanente mirante a preparare una forza lavoro flessibile e capace di rispondere ai bisogni, ad instillare nei cittadini l'idea della soluzione collettiva dei problemi, ad insegnare a cooperare, a negoziare, a valorizzare le abilità individuali a beneficio del gruppo ed a risolvere pacificamente i conflitti.

*Scuola* – Si raffigura come un sistema altamente centralizzato che deve realizzare la volontà collettiva e non quella individuale, fondamentale necessario per insegnare come si impiega l'apprendimento a vantaggio della società e per sviluppare il bisogno di incontrarsi e di svolgere il senso di lealtà e di responsabilità.

*Insegnanti* – Devono essere più delle guide per l'apprendimento attraverso la soluzione di problemi che degli istruttori; sono opportuni dei team con insegnanti dalle differenti caratteristiche, che sarebbe bene che mutassero con l'evoluzione dei bisogni e dei cambiamenti sociali; vanno preparati in maniera flessibile e sensibile ai cambiamenti, concentrandosi più sui processi che sulle discipline ed utilizzando le stesse procedure di team che poi applicheranno nella scuola.

I rischi si connettono soprattutto ai difetti degli approcci a breve termine: si possono individuare, infatti, delle errate predizioni sugli sviluppi dei bisogni sociali, il poco spazio lasciato alla capacità di anticipazione immaginativa, il pericolo di orientamento conformistico, la ricerca di soluzioni efficaci nell'immediato ma limitate, la prevalenza dell'apprendimento di metodi sulla capacità di formulare giudizi sulla base di valori condivisi.

#### D – Idealismo sociale

*Società* – Costituisce un sistema coerente ma eterogeneo fondato su scopi comuni, negoziati e consensuali, che opera attraverso un funzionamento democratico basato sulla tolleranza, il rispetto e la comprensione in vista dell'uguaglianza delle opportunità per tutti i cittadini e per obiettivi a lungo termine. La coesione può essere poggiata su basi sia centralistiche (riferimento a regole) che decentralizzate (condivisione di scopi); i cambiamenti vengono adottati e non imposti, per cui la loro introduzione è lenta.

*Educazione* – Ha il compito di dare a tutti l'opportunità di diventare persone che interagiscono con gli altri, provviste del senso di autostima, aperte e sollecite dei bisogni degli altri, cittadini efficienti, dediti al bene comune ed interessati a bilanciare gli interessi individuali con quelli collettivi. L'apprendimento è un modo di autosvilupparsi e insieme di venire condizionati; è importante la collaborazione fra genitori, studenti ed educatori; le scuole devono integrare i diversi gruppi creando delle reti formative. Si tende a porre le condizioni per l'uguaglianza delle opportunità per ciascuno, tenendo conto delle possibilità e degli interessi personali, per cui si seguono percorsi individuali ma non si pratica un insegnamento impartito individualmente.

*Scuola* – Lo stato deve aprire le scuole per tutti ma ogni gruppo ha il diritto di istituire liberamente le proprie scuole, in stretta connessione con altri settori della società e con altri servizi sociali. I programmi di studio comprendono un insieme di indicazioni e di norme per tutti, che stabiliscono le conoscenze e le competenze che ogni cittadino deve possedere e lasciano alle scuole di definirne altre sulla base dei propri valori e delle proprie convinzioni.

*Insegnanti* – Sono degli accompagnatori, dei tutor, dei consiglieri e dei modelli che hanno il compito di guidare gli studenti a seguire la via più adatta per il loro sviluppo. Hanno uno status sociale elevato e, per le loro competenze, vengono richiesti come formatori anche dalle imprese. Lavorano insieme ad altri esperti e possono collaborare anche ad attività universitarie.

*Formatori* – Si tratta di un personale qualificato da un curriculum dagli ampi orizzonti, in grado di fornire assistenza a gruppi di studenti molto eterogenei fra di loro. Le università si impegnano in progetti di ricerca-azione fondati sulla pratica e collaborano con centri di risorse per l'apprendimento.

Qualche rapidissimo cenno di commento può bastare: lo scenario A appare consono alle configurazioni funzional-produttivistiche di più recente corso ed ambizione, il B risente di molti

echi delle concezioni liberal-comunitarie a sfondo autonomistico, il C rimanda echi dell'attivismo pedagogico-sociale ed il D integra elementi di personalismo con elementi di liberalismo moderato.

Per quanto riguarda il tema della costruzione dei processi di professionalizzazione degli insegnanti, poi, l'utilizzo di questi "scenari" pone di fronte ad un'interessante divaricazione: o essa viene concepita in strettissima deduzione consequenziale all'interno di uno o di un altro scenario oppure viene intesa come un oggetto indipendente da essi, del quale è possibile trascogliere le componenti compatibili da ognuno degli scenari contemplati. Nel primo caso, siamo di fronte ad una visione "ideologica" – con i vantaggi della solidità interna e della coerenza ma con gli svantaggi della rigidità e della escludenza – e, nel secondo, ad una visione "tecnologica" – che segna a suo favore la flessibilità pragmatica e l'ottimizzazione delle risorse ma sconta i limiti della giustapposizione sincretica e della precaria compattezza fra le parti.

Anche pensare alla formazione degli insegnanti, quindi, se lo si vuol fare in senso riflessivo, comporta la gestione di universi ideali e conoscitivi non tanto semplicemente riconducibili ad una rigorosa unità propositiva (e, peggio ancora, normativa) ed implica, soprattutto, la scelta di un orientamento piuttosto che di un altro.

## 2. Indicazioni di professionalità

Proseguiamo nei nostri riferimenti su scala internazionale utilizzando un lavoro dedicato alla problematica della qualità della scuola (*Leadership for Quality Schooling. International Perspectives*, a cura di Kam-Cheung Wong e C.W. Evers, Routledge e Falmer, London-New York, 2001) nel quale uno studio (B.J. Caldwell, *Leadership in the Creation of World Class Schools*) prende esplicitamente in considerazione gli sviluppi da introdurre per l'avanzamento dello status e della qualità professionale degli insegnanti.

- Si dovranno porre in atto sforzi programmati ed efficaci per formare gli insegnanti a più elevati livelli di competenza professionale negli orientamenti didattici basati sull'utilizzo di dati, sensibili ai risultati e fondati sul lavoro di gruppo per migliorare i livelli di apprendimento di tutti gli alunni.
- Bisogna mettere in orario consistenti periodi di tempo per i gruppi degli insegnanti e degli altri operatori scolastici per riflettere sui dati, predisporre ed adattare soluzioni didattiche e stabilire standard e riferimenti importanti per i loro alunni.
- Il personale della scuola dovrà aggiornare continuamente e ad ampio raggio, così come si richiede ai medici, le proprie conoscenze a livello locale, nazionale ed internazionale.
- Il personale della scuola dovrà essere abile nell'uso di un vasto arco di tecnologie dell'informazione e della comunicazione, avvalendosene a sostegno della didattica e per avere accesso alle informazioni che entreranno a far parte della sua pratica professionale.
- Le scuole si uniranno a reti di scuole e ad altre agenzie di servizi educativi nei settori pubblici e privati per assicurare che i bisogni degli alunni, specialmente di quelli svantaggiati e disabili, siano riconosciuti ed affrontati impiegando le tecniche del trattamento dei casi per garantire il risultato a tutti gli individui in situazione di particolare bisogno.
- Gli operatori scolastici lavoreranno, allo stesso livello di dedizione e di rigore dei medici, entro confini curriculari e standard così come entro altre prescrizioni di carattere professionale.
- Le scuole sosterranno, prendendovi parte, programmi di sindacati ed associazioni professionali congruenti con i nuovi sviluppi professionali in campo educativo.
- Si svilupperà l'idea che nella scuola si lavora all'interno di paradigmi professionali stabiliti, incentivi, riconoscimenti e sistemi di ricompensa congruenti con le sue esigenze strategiche, insieme ad altre componenti di carattere tecnico ed apportatrici di risorse per riconoscere i compensi nonché condividere i guadagni ed i premi per il lavoro dei gruppi laddove questo sia possibile ed appropriato.



- Il personale richiederà che il suo lavoro che soddisfa o supera gli standard della pratica professionale sia riconosciuto e prenderà parte ai programmi delle organizzazioni professionali rivolti a tale scopo.
- Le scuole lavoreranno con le università e le altre agenzie in un contesto di programmi rivolti all'insegnamento, alla ricerca ed allo sviluppo che sostengono ed includono le nuove professionalità educative.

Possiamo osservare che la strada del ricalco delle grandi professioni liberali stabilizzate è già stata riconosciuta come ben scarsamente produttiva ed efficace (se si tratta di una speranza, ad ogni modo, teniamocela); raccogliamo, però, le indicazioni circa l'aggiornamento concettuale, il lavoro collaborativo nella scuola e fra le scuole, la sottolineatura della collegialità, l'interazione con le altre agenzie culturali e formative, il ricorso alle nuove tecnologie dell'informazione, l'istanza del riconoscimento della prestazione e l'attenzione per le garanzie verso le difficoltà individuali. In senso generale, infine, ci pare chiaro l'impiego di un'accezione dell'insegnamento come professione inquadrata in compiti e prescrizioni rispetto ai quali il suo potere di parola e di determinazione è ancora in gran parte da costruire: una recentissima trattazione inglese parla di "dipendente affidabile", il che mette non poco alle corde le trionfali fiducie riposte negli orizzonti dell'autonomia.

### 3. *Università in gioco: il tirocinio*

Non erano davvero in molti, quando l'idea del "tirocinio" come componente curricolare organicamente costitutiva dei piani di studio per la preparazione del personale educativo è stata introdotta, a dimostrare, se non entusiasmo, almeno una sufficiente fiducia nella possibilità di collocare finalmente questi itinerari formativi in un percorso più attendibilmente congruo rispetto alle reali esigenze di un sentiero di professionalizzazione iniziale meritevole di questo nome.

Le ipotesi in gioco erano molto facili da individuare: rispondere ad una precisa esigenza di concretezza, preparazione ed orientamento personale, collocare gli standard formativi dei corsi per il personale educativo e docente a livelli più consoni ai criteri ormai universalmente consolidati per i percorsi di preparazione d'ingresso nelle posizioni di piena responsabilità professionale, stabilire forme universalisticamente valide di interazione fra i mondi delle professioni sul campo e le istituzioni universitarie.

Chiunque conosca le tradizioni italiane in questi campi si rende facilmente conto della difficoltà di condurre avanti il disegno confermandone le ipotesi e dimostrandone la praticabilità; cosa che si sta invece rivelando possibile.

È il principio stesso del tirocinio ad avere, prima di tutto, convalidato ancora una volta i suoi valori ed i suoi significati.

Una istruttiva testimonianza diretta<sup>1</sup> sul fronte degli studenti – nella quale si parla di occasione di «cogliere il concreto», di mettersi «finalmente alla prova», di opportunità di acquisire «un maggior coraggio, una maggiore forza e un maggior equilibrio nelle relazioni con gli altri», di costruire una più integrata immagine di se stessi e di «apertura a un universo sconosciuto e diverso dai soliti» – conferma in modo quanto mai chiaro l'assunto. Così come appaiono ormai ben stabilite<sup>2</sup> sia le motivazioni sostanziali – sintonizzare la teoria con la pratica, «disporsi a "vedere le cose" dal punto di vista dell'operatore», comprendere la «delicatezza» e la «complessità» delle situazioni formative da affrontare – sia il quadro degli obiettivi formativi specifici da perseguire: «imparare a stabilire un giusto equilibrio nel rapporto teoria-pratica, affinare la capacità di ricerca (e di riflessione) nella pratica, saper apprendere dalle e nelle situazioni, saper crescere attraverso l'esperienza, apprendere a mettere alla prova le proprie disposizioni/attitudini in riferimento alla professione, imparare a prendere delle decisioni e quindi assumersi le responsabilità della scelta (per es., rischiare sia nelle valutazioni sia nella progettazione), potenziare la capacità di attesa degli esiti formativi, saper

<sup>1</sup> C. BRAMBILLA, *Alla scoperta del lavoro. Riflessioni sul tirocinio*, in "Adulità", 16 ott.2002, pp. 251 sgg.

<sup>2</sup> C. LANEVE, *Il tirocinio. Valenze formative e indicazioni realizzative*, in C. LANEVE (a cura di), *Il tirocinio e le professioni educative*, Lecce, Pensa MultiMedia ed., 1999, pp. 11sgg.

rivedere alcune decisioni e posizioni riducendone i pregiudizi, verificare le proprie attese e sviluppare l'auto-orientamento».

Possiamo quindi considerare acquisito il principio per il quale «il tirocinio non è addestramento, né qualificazione professionale in senso stretto: è piuttosto "possibilità" ulteriore offerta allo studente per l'esercizio nuovo e diverso di capacità e di comportamenti»<sup>3</sup>.

Infine – e non si tratta assolutamente di un aspetto secondario – occorre mettere in luce<sup>4</sup> quanto la funzione di supervisione già può (e molto più potrebbe) offrire ad una costruzione finalmente produttiva della mobilità e delle carriere di scuola.

Una precisa puntualizzazione è presente in un documento della Conferenza francese dei Direttori degli Istituti Universitari per la Formazione degli Insegnanti (IUFM - Instituts Universitaires de Formation des Maitres), che sintetizza in una serie di dati di fatto e di proposte i punti di vista sul problema (v. "Università e Scuola", Genova, 2004/9).

La Conferenza nota, innanzitutto, che «gli attuali curricula universitari non permettono agli studenti di scegliere la professione docente con consapevolezza e di prepararsi con tempestività» e che «i concorsi a cattedra non sono adeguati al reclutamento dei docenti [...] per la mancata presa in considerazione di parte delle competenze professionali specifiche»: benissimo; anche se si tratta di rilevazioni di lungo corso, non è inutile ripeterle.

Il passaggio centrale, però, è costituito dalla precisa e decisa affermazione per cui «la formazione professionale costruita su un modello sequenziale-consecutivo (formazione disciplinare, poi formazione professionale) anziché integrato-simultaneo (comprensivo di alternanza) porta lo studente tirocinante ad assumere la responsabilità della classe senza un'adeguata preparazione che garantisca un insegnamento e una gestione degli alunni di buon livello». Più in generale ancora, possiamo dire che tutte le impostazioni formative di carattere giustappositivo e a bassa visione integrativa si presentano oggi con titoli notevolmente precari rispetto alle esigenze di una consistente preparazione professionale sotto il profilo sia dell'ingresso nel lavoro che dello sviluppo permanente.

Eppure, quando si tratta di insegnanti, lo schema continua a venir considerato l'unico valido e praticabile da una non indifferente parte dell'opinione – si fa per dire – esperta.

La posta in gioco, pertanto, consiste proprio nel vedere se ed in quale misura l'uscita da questo schema potrà venire sancita, attuata e verificata: c'è soltanto da aspettare.

Anche in Francia, poi, si sta per collocare la formazione degli insegnanti nella prospettiva dei titoli universitari di primo e secondo livello, al cui proposito i Direttori degli IUFM avanzano un gruppo di specifiche proposte: 1) durante i primi due anni della laurea di primo livello va prevista una «sensibilizzazione» mediante «moduli opzionali» rivolti alla «professioni dell'educazione, dell'insegnamento e della formazione», ed al terzo anno lo studente dovrà «scegliere un curriculum specifico, che comprenda crediti relativi ad attività formative professionalizzanti»; 2) al termine del I livello si effettua una selezione per l'ammissione allo IUFM, che ha anche «valore concorsuale ai fini dell'accesso al ruolo», dopo di che lo studente assume la figura di «docente-tirocinante» e, dopo due anni, ha luogo il conferimento del ruolo e del titolo di Master. È poi interessante seguire quanto si dice circa il diritto dell'insegnante di prima nomina di trovare «condizioni atte a facilitare il suo inserimento professionale in particolare con un sostegno organizzato nell'ambito del partenariato IUFM-datore di lavoro» e dell'impegno degli stessi IUFM ad «avvalersi di docenti di vario tipo, in possesso di competenze che li rendano atti ad assumere funzioni specifiche, con la preoccupazione di trovare un equilibrio tra formatori permanenti e formatori aggiunti». Infine, si pone l'accento sulla «ricerca in educazione-formazione» come «potente leva per lo sviluppo di una formazione professionale di alto livello» e si riporta anche la formazione in servizio all'«ambito del partenariato tra le università e gli IUFM».

<sup>3</sup> A. CHIONNA, *Il tutor del tirocinio: alla ricerca di un profilo professionale*, in C. LANEVE, o. c., p. 189.

<sup>4</sup> Cfr. P. CALIDONI, *Insegnanti in formazione: opportunità per la scuola*, in "Dirigenti Scuola", 22 (luglio e agosto 2002), n. 8, pp. 23-31.

Sintetizzando in larghi tratti, emergono le idee conduttrici della orientatività, dell'accompagnamento nello sviluppo continuo della professione e della cooperazione interistituzionale.

Facendo un rapido cenno alle aspettative di casa nostra, ci auguriamo che questo avvenga in modo chiaro e, soprattutto, aperto ad un'applicazione coerente.

Chiudiamo, allora, ribadendo i *punti fermi da rispettare*.

La condizione ottimale per l'ingresso negli itinerari professionali è costituita dalla sintesi di maturità personale, condizione giovanile adulta, possesso di strumenti e di visioni culturali ampie ed acquisizione di strumenti sufficienti (non totalmente esaustivi) per un ingresso sicuro nel mondo del lavoro. Soprattutto, è essenziale l'aver usufruito di un percorso formativo positivamente equilibrato fra gli elementi teorici e quelli pratici.

La nostra opinione è comunque chiara: si deve assolutamente sostenere con il maggior impegno possibile il percorso avviato nell'ultimo decennio, per cui ci auguriamo almeno che non si facciano dei passi indietro.

#### 4. Accentuazioni

Passiamo alle accentuazioni enunciate all'inizio.

A – *Con riferimento alla scuola cattolica*. È evidente che la preparazione dell'insegnante "per" la scuola cattolica deve includere, all'interno della formazione riguardante la professionalità docente come tale, delle specificazioni relative a tutte le dimensioni della formazione (personale, culturale, operativa). In termini analitici, vengono in evidenza qualificazioni di questo tipo:

1. maturità esplicita di orientamento e di "vocazione", consapevolezza della scelta: l'accesso all'insegnamento in una scuola cattolica non può avvenire su basi meramente opportunistiche o burocratiche, ma deve basarsi su di una esplicita condivisione di intenti e di impegni;
2. conoscenza dei testi fondamentali e delle esperienze idealtipiche della realizzazione educativa nella scuola cattolica;
3. approfondimento delle nozioni di ideale, contesto e stile educativo;
4. elaborazione della concezione educativa della comunità cristiana e della scuola come comunità;
5. conoscenza dei documenti orientativi e normativi specifici.

B – *Con riferimento alla riforma*. Si tratta di porre le fondamenta di una professionalità aperta e dinamica, capace di conferire un senso di effettualità concreta alle caratteristiche di comportamento che rivestono una posizione cruciale. Pertanto, l'accento va posto su:

1. la personalizzazione dei rapporti formativi e didattici: contenuto/i dell'idea, forme e strutture realizzative, controllo delle derive;
2. la collegialità: *tutorship* e prevalenza non eliminano la collegialità ma la innestano su criteri diversi rispetto alla parità; i punti sensibili diventano l'idea di *team* educativo e didattico, la capacità di conoscere e controllare i rapporti di gruppo, la capacità di gestire realtà operative comuni
3. la valutazione e il portfolio: raccogliere dati, individuare indicatori, selezionare informazioni, 'costruire' una biografia scolastica veritiera ma non penalizzante, ecc.

### **Lauree specialistiche per l'insegnamento: come, verso dove?**

Prof. UMBERTO MARGIOTTA (Pro-Rettore Università Cà Foscari; SSIS Veneto)

#### *1. Il testo normativo: la legge n. 53 del 28 marzo 2003, art. 5*

Si riporta integralmente di seguito il testo dell'art. 5, in considerazione delle numerose variabili ivi presenti che rendono complesso il design progettuale innovativo:

*1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:*

- a) *la formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;*
- b) *con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare. I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;*
- c) *l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;*
- d) *l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;*
- e) *coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;*
- f) *le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca;*
- g) *le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.*
2. *Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme anche sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici. Ai predetti fini si applicano, con i necessari adattamenti, i principi e i criteri direttivi di cui al comma 1 del presente articolo.*
3. *Per coloro che, sprovvisti dell'abilitazione all'insegnamento secondario, sono in possesso del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 novembre 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 del 7 giugno 1999, e al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, nonché del diploma di laurea o del diploma di istituto superiore di educazione fisica (ISEF) o di Accademia di belle arti o di Istituto superiore per le industrie artistiche o di Conservatorio di musica o Istituto musicale parreggiato, e che abbiano superato le prove di accesso alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, le scuole medesime valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del predetto diploma di specializzazione ai fini del riconoscimento dei re-*

*lativi crediti didattici, anche per consentire loro un'abbreviazione del percorso degli studi della scuola di specializzazione previa iscrizione in soprannumero al secondo anno di corso della scuola. I corsi di laurea in scienze della formazione primaria di cui all'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi in scienze della formazione primaria istituiti a norma dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria. Esso consente altresì l'inserimento nelle graduatorie permanenti previste dall'articolo 401 del testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni. Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito. All'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, le parole: "I concorsi hanno funzione abilitante" sono soppresse.*

## 2. Analisi del testo normativo

Non si conosce lo stato di elaborazione dei decreti legislativi relativi all'art. 5 della L. 53/2003<sup>5</sup>. Sembra che al momento non vi sia nessun elaborato, per quanto proseguano le riunioni del Gruppo di lavoro promosso dal Sottosegretario on. Aprea.

Con i decreti (legislativi) di cui all'art. 1 saranno dettate le norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del 1° ciclo e del 2° ciclo nel rispetto dei seguenti principi e criteri attuativi:

- a) *la formazione iniziale [...] si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'art. 1, comma 1, L. 264/99 e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'art.3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;*
- b) *con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'art. 17, comma 95, della L. 127/99, anche in deroga alle disposizioni di cui all'art. 10, comma 2, e all'art. 6, comma 4, del regolamento di cui al DM 509/99 sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma;*
- c) *l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;*
- d) *l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica, [...] ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto ministeriale;*
- e) *coloro che hanno conseguito la laurea specialistica [...] ai fini dell'accesso ai ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi [di laurea specialistica], le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;*

<sup>5</sup> Il capoverso descrive la situazione al momento dello svolgimento del seminario e non a quello della pubblicazione dei relativi atti. Un aggiornamento in proposito si può trovare nella conclusioni e in appendice.

- f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del Ministro dell'Istruzione;
- g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la *formazione in servizio* degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

### 3. Proiezioni sull'impianto disegnato dall'art. 5

L'analisi del testo dell'art. 5 configura una sequenza logica, alcuni orientamenti e alcune sottolineature che giova esplicitare nelle loro implicazioni.

*Tempi attuativi della Legge 53, art.5.* La Legge 53 prevede che, entro 24 mesi dalla sua promulgazione, vengano elaborati e sottoposti all'approvazione delle Commissioni Istruzione della Camera e del Senato i relativi Decreti Delegati di attuazione. L'attuale mancanza di copertura finanziaria dell'intero DDL, vincola comunque l'approvazione dei Decreti attuativi alle verifiche di Bilancio da parte del Ministero del Tesoro. I tempi di approvazione dei decreti relativi all'art. 5 non possono che essere lunghi, considerando che l'intera materia in questione comporterà:

- progettazione dei piani di studio delle nuove lauree specialistiche, sulla base di un Syllabus "*dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli Atenei*" (art. 1, comma c);
- modifica e promulgazione del Decreto riformato delle classi di abilitazione;
- Decreto relativo alle lauree specialistiche per l'insegnamento;
- definizione delle procedure di ammissione mediante selezione nazionale per l'accesso alle lauree specialistiche per l'insegnamento, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, nelle istituzioni scolastiche;
- soluzione del problema relativo ai diritti acquisiti dei laureati vecchio ordinamento per l'ammissione alle lauree specialistiche per l'insegnamento;
- DL governativo sullo stato giuridico dei docenti universitari, per le implicazioni che esso avrà sul carico didattico delle facoltà e sui tempi di lavoro dei docenti universitari impegnati nelle lauree specialistiche per l'insegnamento;

Essendo stato attivato, con l'autunno del 2003, il 5° Ciclo, la SSIS dovrebbe ultimare le sue attività entro l'autunno del 2005. I ritardi, peraltro, e le difficoltà fin qui incontrate a livello tecnico nella redazione dei Decreti Delegati fanno anche ipotizzare l'attivazione di un 6° ciclo ulteriore nel corso del 2004, onde consentire di attivare con l'A.A. 2006/2007 il nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti.

*Lauree specialistiche di Ateneo o Interateneo?* Occorre considerare che tali lauree specialistiche saranno a numero programmato e frequenza obbligatoria. Il numero programmato sarà rigoroso in considerazione del fatto che, già a partire dal corrente Anno Accademico, esso viene determinato dalle Direzioni Scolastiche Regionali, e non più – su grandi numeri nazionali – dall'Ufficio Statistico del MIUR. Pertanto una questione che si porrà immediatamente a tutti gli Atenei del Veneto è se converrà loro disputarsi ripartizioni minime di quote su numeri programmati minimi per le diverse classi di abilitazione. Se si considera che, eccezion fatta per l'indirizzo linguistico-letterario, tutti gli altri indirizzi si aggirano su numeri di accesso programmato di poco superiori alle 25/30 unità, si comprende come il problema ponga rilevanti questioni di economia di scala ai singoli Atenei e alle Facoltà interessate.

Una seconda variabile rilevante da tenere in considerazione è costituita dai requisiti minimi proposti dall'Osservatorio Nazionale di Valutazione per l'attivazione delle lauree specialistiche che risulta essere di almeno 6 docenti per ogni laurea specialistica nuova, ovvero 4 se laurea specialistica derivata. Questo costituisce un problema rilevante in sede di programmazione dell'utilizzo delle

risorse da destinare alle lauree specialistiche interateneo da parte di ogni facoltà interessata e di ogni singolo Ateneo.

Tenuto poi conto dell'esperienza fin qui maturata nelle SSIS in materia di riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi, occorrerà pensare ai particolarissimi problemi di raccordo tra lauree specialistiche per l'insegnamento e lauree triennali di accesso. Qualunque soluzione si adotti, occorrerà tener conto del problema costituito dalla necessità di ridefinire peso e valore dei crediti formativi guadagnabili dagli studenti durante i corsi di laurea triennale e spendibili per le lauree specialistiche per l'insegnamento.

*Appare di tutta evidenza che l'orientamento del legislatore punti verso l'attivazione di lauree specialistiche per l'insegnamento, interfacoltà o interateneo.*

*Lauree specialistiche per l'insegnamento, oppure percorsi didattici interni alle attuali lauree specialistiche? Il testo legislativo dichiara che, anche in deroga alle procedure attuali di attivazione di lauree specialistiche, saranno attivate "classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare".* Il testo, depurato dell'alto *issue* ideologico che ancora, invero, accompagna il dibattito sulla formazione degli insegnanti, sostiene due tesi: a) che le lauree specialistiche *abilitanti* all'insegnamento debbono prevedere esplicita dominanza di crediti relativi ai saperi disciplinari coerenti con le classi di abilitazione di riferimento; b) che tali lauree specialistiche debbono essere *anche* finalizzate alla formazione degli insegnanti, volendo con ciò evitare ogni tentazione di riduzionismo didattico alla progettazione dei relativi piani di studio.

La prima tesi è operativamente percorribile in modo abbastanza semplice. Tenuto conto del Syllabus relativo ai requisiti di accesso e alle competenze in uscita dalle lauree specialistiche abilitanti all'insegnamento; delle modifiche in corso di elaborazione del D.L. 509 (oggi 509 bis); e del fatto che l'attività di tirocinio viene prevalentemente spostata al biennio di formazione-lavoro successivo all'abilitazione, è possibile prevedere che sui 120 crediti di ogni LS per l'insegnamento, i crediti disciplinari relativi possano essere individuati in un max di 60, i crediti relativi ai saperi psicopedagogici essenziali per la professione docente in un max di 30, i crediti relativi alle didattiche disciplinari e al lavoro di tesi in un max di 30. Le attività di laboratorio e di stage dovrebbero essere trasversalmente spalmate in ciascuno dei tre ambiti appena indicati. In questo modo il criterio della preminente formazione disciplinare risulterebbe rispettato.

La seconda tesi sembra dar forza al convincimento, diffuso soprattutto nella Conferenza dei Presidi della Facoltà di Lettere, secondo il quale si potrebbe procedere all'attivazione di lauree specialistiche per l'insegnamento, non attivandone di nuove, ma scegliendo – tra quelle già attivate – le lauree specialistiche che meglio si prestino ad essere coronate del valore abilitante all'insegnamento. Ovvero, prendendo spunto dalla verifica in corso presso numerosi Atenei della consistenza delle attuali lauree specialistiche, procedere ad una loro rimodulazione insistendo o esplicitando o rafforzando la dimensione insegnamento tra gli sbocchi professionali relativi.

Tale convincimento risulta fallace per almeno due motivi. Intanto, per la semplice considerazione che il Legislatore non avrebbe adottato uno specifico articolo della legge, dedicandolo alla formazione degli insegnanti, se non avesse riconosciuto uno specifico di alta e specialistica e distintiva qualificazione professionale a tale figura. In caso contrario avrebbe adottato un semplicistico dispositivo di riconoscimento del valore abilitante ad alcune lauree, magari individuate con Decreto delegato. Ciò non è, e dunque non giova ripetere considerazioni inutili. Il secondo motivo *ad contra* è nel fatto, voluto dalla norma, e nel principio costantemente richiamato in questi anni, che l'impianto di studio di ogni laurea specialistica deve assicurare congruenza ed esplicita precipitazione formativa del profilo professionale di riferimento precipuo. Ciò significa che non il profilo deve essere ridotto all'immaginario collettivo dei docenti che elaborano il piano di studi della LS; ma il

piano di studio della LS va progettato, reinventato e curvato in relazione ai contenuti strutturali e ai contesti di successo del profilo professionale individuato.

Preso dunque atto del fatto che la norma riconosce specificità ed alta e distintiva qualificazione professionale al profilo dell'insegnante, la seconda tesi va interpretata piuttosto in senso positivo e progressivo, alla luce delle prospettive (peraltro sempre più insistentemente richiamate dalla UE) che vedono allargarsi i contesti e le aree di esercizio professionale relative alla funzione *insegnamento* nella società attuale. Esse, quando riguardino la forma scuola, preludono a prospettive di mobilità orizzontale e verticale all'interno di quel sistema. Ma esse riguardano anche altri comparti, tutti comunque centrati sui *servizi alla persona*. E per tutti i possibili ambiti non è prevedibile alcun accesso senza previa, ulteriore, specializzazione ad hoc, conseguibile opportunamente attraverso Master o altre forme più mirate. In questo senso, la seconda tesi del comma dell'art. 5 in questione, seppur originata con scopi difensivi del fondamento culturale della professione docente, di fatto ridicolizza gli scopi meramente difensivistici in origine declamati. E in modo più sottile obbliga a tematizzare gli ambiti professionali cui introdurre gli abilitati all'insegnamento, non perché chiamati soltanto ad insegnare nella scuola, ma in quanto formati ad esercitare in modo rigoroso la funzione insegnamento in tutti quegli ambiti professionali in cui la funzione insegnamento risulti utile o decisiva.

Pertanto la paradossalità della seconda tesi può essere sciolta intitolando le LS per l'insegnamento e con valore abilitante in modo più aperto di quanto possa essere previsto da DM sulle classi di concorso a cattedre, ma sempre conservando fermo l'asse portante della loro filiera formativa specifica.

Ne consegue che i diversi settori disciplinari, se pur legittimamente preoccupati della propria sopravvivenza, non potranno negare il fatto che obiettivo formativo delle Lauree specialistiche per l'insegnamento è un obiettivo di professionalizzazione specifica e distintiva, e dunque dovranno confrontarsi con il problema di conoscere e rispettare le esigenze di un profilo professionale specifico dell'insegnante quale è oggi, di fatto, richiesto.

*Intermodalità tra LS disciplinari e LS per l'insegnamento.* L'elaborazione dei piani di studio delle suddette lauree specialistiche per l'insegnamento obbligherà tutte le facoltà interessate a porre particolare e inedita attenzione alla specificità del curriculum formativo dei futuri insegnanti. In particolare la preminenza di crediti disciplinari (max 60) prevista per tali LSI consentirebbe di prevedere una intermodalità positiva tra LS disciplinari e LS per l'insegnamento, nel senso che sarebbe possibile predisporre – già in sede di progettazione delle LSI – un sistema di riconoscimento di crediti formativi reciproco, tale per cui l'iscrizione ad entrambi i tipi di corsi risulti facilitata dalla certezza, per l'allievo, di vedersi riconoscere da un minimo di 40 ad un massimo di 60 crediti disciplinari.

*Strutture didattiche di Ateneo/Interateneo ovvero Strutture di Ateneo/Interateneo?* Il testo della norma non lascia dubbi sulla soluzione. Leggendo, infatti, unitariamente sia la lettera e) che la lettera f) del comma 1 dell'art. 5, il Legislatore vi sottolinea il fatto che le strutture ivi richiamate debbano caratterizzarsi come *strutture didattiche*. Ciò attiene in particolare alla necessità di assicurare unitarietà sia nella conduzione, sia nel monitoraggio sia nella valutazione dei diversi corsi di laurea specialistica per l'insegnamento; unitarietà nella definizione e nella gestione dei criteri di selezione per l'accesso alle LSI; unitarietà, equità e trasparenza nella gestione del sistema di debiti e crediti formativi dei piani di studio degli allievi; unitarietà e coordinamento efficaci nella programmazione delle risorse.

Peraltro le strutture didattiche vengono esplicitamente trattate e normate da tutti gli Statuti e i Regolamenti didattici degli Atenei del Veneto<sup>6</sup>.

Si ritiene opportuno richiamare integralmente l'art. 28 dello Statuto e l'art. 8 del Regolamento Didattico d'Ateneo dell'Università di Padova per il carattere esplicativo che contraddistingue le funzioni assegnate alle strutture didattiche:

<sup>6</sup> Cfr. Università Cà Foscari di Venezia, Regolamento Didattico d'Ateneo, Titolo II; Università di Padova, Statuto, art. 28; Regolamento didattico d'Ateneo, art. 8; IUAV, Statuto, art. 9; Università di Verona, Regolamento Didattico d'Ateneo, art. 4; Statuto, art. 26.



*Statuto – Art. 28, Strutture didattiche.* «1. Le strutture didattiche fondamentali dell'Università sono le Facoltà, che si articolano in corsi di laurea, eventualmente organizzati in indirizzi e in corsi di diploma universitario. Alle Facoltà afferiscono di norma le scuole di specializzazione e i corsi di perfezionamento. Il Senato accademico può istituire e regolamentare strutture e attività didattiche speciali, anche interfacoltà, in particolare per i servizi didattici e i corsi di cui all'art. 3, commi 2 e 3 del presente Statuto» (Rif. *Art. 3 – Didattica. Comma 2:* «Nei limiti delle risorse disponibili, l'Università promuove altresì: iniziative volte a consentire la frequenza degli studenti lavoratori anche mediante insegnamenti a distanza; corsi intensivi; corsi di lingua italiana per stranieri, anche con la collaborazione degli studenti; interscambio di studenti anche in ambito internazionale. *Comma 3:* L'Università inoltre può promuovere e organizzare corsi di preparazione all'Esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio delle varie professioni e ad altri concorsi pubblici, corsi di perfezionamento e aggiornamento professionale, nonché servizi rivolti agli studenti per la scelta della professione. Può infine promuovere ed organizzare attività culturali e formative esterne, ivi comprese quelle per l'aggiornamento culturale degli adulti e quelle per la formazione permanente e ricorrente... *passim*»).

*Regolamento Didattico - Art. 8: Compiti delle strutture didattiche.* 1. Le strutture didattiche provvedono alla programmazione e al coordinamento delle attività formative e ne verificano, nel rispetto della libertà di insegnamento, lo svolgimento in modo da realizzare il perseguimento degli obiettivi formativi previsti dai curricula e, sentiti i Dipartimenti, la piena ed equilibrata utilizzazione della risorsa docente. 2. Esse inoltre definiscono le modalità di verifica della conoscenza obbligatoria della lingua di un Paese dell'Unione Europea con riferimento ai livelli richiesti, nonché di quanto previsto nell'art.10, c. 1, lettera f, del DM 509. 3. Le strutture didattiche possono prevedere inoltre forme di verifica periodica dei crediti acquisiti, al fine di valutarne la non obsolescenza dei contenuti conoscitivi, e possono stabilire il numero minimo di crediti da acquisire da parte dello studente in tempi determinati, diversificato per studenti impegnati a tempo pieno negli studi universitari o contestualmente impegnati in attività lavorative, nonché le modalità di recupero di crediti non acquisiti nei tempi determinati. 4. La corrispondenza fra crediti formativi universitari previsti nell'ordinamento del corso e quelli acquisiti presso altri corsi d'Ateneo, altre istituzioni universitarie nazionali o internazionali, nonché presso soggetti esterni all'Università, è determinata, su istanza dell'interessato, dal consiglio del corso di studio. Nelle deliberazioni si terrà conto del grado di affinità fra le attività formative in questione e di una analisi comparativa dei corrispondenti carichi di lavoro. 5. Le strutture didattiche prevedono la possibilità di acquisire un numero di crediti superiore a quello indicato per ogni anno, e di acquisire quindi il titolo in un tempo inferiore alla durata normale prevista dall'art. 8 del DM 509. *passim*

Alla luce della tradizione normativa e della prassi universitaria in materia, non è dunque possibile ridurre le strutture didattiche di Ateneo o Interateneo (di cui al comma 1, lettera f, dell'art. 5) né a Centri di servizio né a Centri interdipartimentali o interfacoltà o interateneo di ricerca e di formazione.

In particolare la qualificazione adottata dal legislatore sconfigge ogni ipotesi di gestione ragionieristica (per accumulo, cioè, di crediti diversamente acquisiti dagli studenti presso diversi corsi di laurea) dei diversi percorsi formativi offerti dalle Facoltà per singole aree disciplinari.

Inoltre la ratio essenziale dell'attivazione di *strutture didattiche*, quali appunto volute dal Legislatore, sta proprio nell'assicurare una *continuità visibile e percorribile* tra formazione iniziale (sfociante nell'abilitazione), praticantato successivo (mediante i contratti di formazione-lavoro) e formazione continua in servizio del personale scolastico (al cui fine si possono attivare Centri di eccellenza).

Va peraltro ricordato che la struttura didattica interateneo esiste già. Il DL istitutivo delle SSIS le configura infatti come strutture didattiche di Ateneo o Interateneo. Sotto questo specifico riguardo organizzativo e istituzionale, dunque, l'esperienza può tornare utile. Trattasi di una struttura didattica interateneo ampiamente collaudata e potrebbe avviare velocemente l'applicazione della riforma, una volta concordati, con le Facoltà interessate, gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea specialistica per l'insegnamento. Può contare su una esperienza organizzativa pluriennale, su rap-

porti consolidati con le istituzioni scolastiche, sull'esperienza consolidata di una gestione contabile di una struttura didattica interateneo (non si può ignorare la possibilità che il Ministero non eroghi più i finanziamenti dati finora tramite i Piani di Sviluppo Triennali), garantisce l'applicazione uniforme dei criteri di selezione dei candidati (art. 5 comma c) e la definizione unitaria delle tasse di iscrizione. Infine, essendo i posti definiti a livello nazionale (art. 5, comma e) solo una struttura interateneo – con sezioni predefinite da un accordo convenzionale e distribuite nelle quattro sedi – può gestire unitariamente numeri esigui determinati per alcuni indirizzi (ad es. Scienze Umane).

*Compiti e funzioni della Struttura Didattica Interateneo.* La sua principale missione consisterà nell'assicurare gestione unitaria ed efficace all'offerta formativa dei corsi di LSI interateneo previsti per la formazione degli insegnanti secondari. Inoltre la Struttura:

1. organizza e svolge da un punto di vista logistico le prove d'accesso, coordinandosi con gli Istituti scolastici, i CSA e le Direzioni scolastiche regionali;
2. assicura l'organizzazione e lo svolgimento delle attività di laboratorio e tirocinio;
3. seleziona e coordina il personale scolastico impegnato nell'Università;
4. predispone i curricula e organizza il biennio di formazione-lavoro per i laureati abilitati all'insegnamento;
5. organizza e coordina la formazione per l'integrazione dei soggetti in situazione di handicap;
6. organizza e coordina i corsi di formazione permanente a cui, a regime e attraverso specifica normativa, tutti i docenti in servizio dovranno partecipare e, infine, può dar luogo a centri di eccellenza specializzati nelle attività di studio e di ricerca sulle tematiche legate all'insegnamento e, più in generale, al mondo scolastico ed educativo.

*Come la gestione delle lauree specialistiche da parte delle Strutture didattiche di Ateneo o Interateneo?* Allo stato attuale del disposto dell'art.10, comma 2, del DM 509/99 non si tratta di costruire un percorso biennale successivo ad una Laurea triennale disciplinare, bensì di costruire una nuova laurea specialistica per l'insegnamento (5 anni). L'ordinamento degli studi dei corsi universitari è disciplinato dagli Atenei in conformità ai criteri generali definiti con uno o più decreti ministeriali (L. 127/97, art. 17, c. 95)<sup>7</sup>. In ogni caso, sempre l'art.5, comma 1, lettera b) della L. 53/2003 sancisce che questi decreti (legislativi o ministeriali che siano) possono essere adottati anche *in deroga* alle disposizioni di cui all'art.10, comma 2 [4] e art. 6, comma 4 del DM 509/99<sup>8</sup>. Inoltre, sempre la lettera b) sancisce che i *decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap* [...].

È comunque da considerarsi positivo il fatto che si sia raggiunta comune consapevolezza della necessità e della opportunità di un forte coinvolgimento delle Facoltà, indispensabili per la costruzione degli ordinamenti didattici delle lauree specialistiche per l'insegnamento.

Ma il problema sorge allorché si tratta di ipotizzare una regolamentazione dei rapporti tra Struttura didattica interateneo e Facoltà in ordine alla gestione delle LSI.

Ora è indubbio che le LSI debbano essere promulgate e incardinate presso le Facoltà. Trattandosi di LSI Interateneo, tale operazione dovrà individuare – per ciascuna LS interateneo per l'insegnamento attivata – la Facoltà di riferimento e approvare la convenzione relativa da parte di tutte le altre Facoltà consimili. Ciò implica che, preventivamente, in sede di Coordinamento Universitario Regionale si definisca la localizzazione delle LSI interateneo presso le Facoltà scelte come sede amministrativa.

<sup>7</sup> Non è però chiaro se i decreti citati dalla norma siano quelli *legislativi* che devono essere emanati dal Governo (art. 1 L.53/2003) entro 24 mesi dalla entrata in vigore della legge 53/2003 (aprile 2005) oppure siano decreti del MIUR. L'art. 5, comma 1, lettera b, L. 53/2003 dice, infatti, "con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'art. 17, comma 95, L. 127/97".

<sup>8</sup> Per essere ammesso ad un corso di specializzazione occorre essere in possesso almeno della laurea [...], i decreti ministeriali stabiliscono gli specifici requisiti di ammissione ad un corso di specializzazione, ivi compresi gli eventuali crediti formativi universitari aggiuntivi rispetto al titolo di studio già conseguito [...].

Successivamente occorrerà procedere a formalizzare, sia nella convenzione-quadro istitutiva della struttura didattica interateneo sia nelle convenzioni di riferimento per ciascuna LSI interateneo, ruoli e compiti inerenti la gestione delle LSI.

A proposito, dunque, dei contenuti della gestione da affidare alla Struttura Didattica Interateneo si prospettano, a questo punto, due soluzioni su cui discutere:

- a) la Struttura Didattica Interateneo viene configurata come Scuola Universitaria per la Formazione degli Insegnanti Secondari della Regione, e le vengono affidati tutti i compiti di coordinamento didattico e di gestione unitaria dei corsi di LSI per l'insegnamento. La medesima Scuola Universitaria si articola in sezioni, ciascuna dotata dell'autonomia necessaria a gestire i corsi di LSI localizzati presso ciascuna delle sedi;
- b) la Struttura Didattica Interateneo gestisce unitariamente, dalla sede amministrativa, tutti i Corsi di LSI, senza ulteriori articolazioni al suo interno. Essa si configura come sede amministrativa e di coordinamento didattico, e si articola nei suoi organi secondo le modalità funzionali di una Facoltà.

*Continuità o discontinuità tra abilitazione all'insegnamento e biennio di formazione-lavoro?*

Occorrerà tenere conto del fatto che ormai l'accesso ai ruoli dell'insegnamento non avviene più per concorso, bensì attraverso una procedura articolata in due tempi che, in un primo momento, fa conseguire la laurea specialistica abilitante e che, in un secondo momento (contratti di formazione-lavoro), fa conseguire, attraverso un affiancamento lavorativo guidato, l'accesso ai ruoli dell'insegnamento. In breve, sembra essere questa la procedura attraverso cui la Pubblica Amministrazione intende esplorare, nel caso del ruolo docente, il sistema del corso-concorso: il corso viene assicurato dalla formazione attraverso la LSI, il concorso dalla doppia selezione (dalla LSI a numero programmato prima e dalla selezione per l'accesso ai contratti di formazione-lavoro poi – o contratti di progetto, come si chiamano dopo la Legge Biagi – e dal superamento di una prova finale, una volta espletato positivamente il biennio di formazione-lavoro).

*La struttura didattica di Ateneo/Interateneo è cosa diversa dal Centro di eccellenza.* Le strutture didattiche di Ateneo o Interateneo gestiranno la formazione continua (ovvero l'aggiornamento professionale in servizio) degli insegnanti e promuoveranno Centri di eccellenza per la formazione degli insegnanti. Tali Centri, con ogni probabilità, e in considerazione delle risorse attribuibili, avranno carattere interregionale ed interesseranno vaste aree territoriali. Nel caso del Veneto è stato già istituito e attivato un Centro di Eccellenza Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione avanzata.

#### *4. Riflessioni sulla Bozza di Decreto Delegato ex. Art. 5.*

In una analisi, pur sommaria, della bozza di provvedimento che è circolata nelle ultime settimane dello scorso mese di luglio 2004 appare opportuno distinguere nettamente due tematiche: a) l'assetto del *percorso formativo* previsto per la formazione degli insegnanti; b) le procedure per il *reclutamento* degli insegnanti così formati.

Iniziamo da b), poiché va oggettivamente riconosciuto che circa le procedure di reclutamento sembra esservi qui una buona intenzione. Appare ragionevole, in una realtà compromessa da un trentennio di pessime pratiche, compiere una netta distinzione tra il passato e il futuro: una quota di posti riservata alle graduatorie "storiche", configurate come liste a esaurimento, una quota (destinata progressivamente ad accrescersi) finalizzata alle regolari procedure di assunzione di chi, secondo percorsi a ciò specificamente finalizzati, si prepara a diventare insegnante. Su questa seconda quota verrebbero quantitativamente parametrati gli accessi, a numero chiuso, alle lauree specialistiche abilitanti all'insegnamento: poiché i numeri corrispondono, chi supera il concorso di accesso dovrebbe perciò, qualora il biennio universitario sia stato percorso con una valutazione positiva, acquisire poi il contratto di formazione lavoro, a sua volta destinato (se svolto in modo positivo) a concludersi con l'assunzione.

Purtroppo, la buona intenzione rischia di essere tra quelle che lastricano la via dell'inferno. Infatti, non viene esplicitamente sancito che l'abilitato ha diritto ad acquisire il contratto, come sarebbe necessario: un percorso formativo lunghissimo, il più lungo d'Europa, può attrarre giovani validi solo se esso dà una precisa garanzia di sbocco a chi lo percorra lodevolmente. Per il conseguimento dell'obiettivo voluto appare del tutto insufficiente lo strumento proposto, cioè un "Albo" aperto destinato all'assegnazione di contratti di formazione lavoro che vengano offerti dalle scuole: esso assicurerebbe il lavoro a tutti gli appartenenti solo se vi fosse una perfetta corrispondenza tra i posti effettivamente disponibili in un determinato momento e le previsioni formulate alcuni anni prima, il che è manifestamente impossibile (a conferma di ciò, all'art. 3, c. 2, si dice che i contratti verranno affidati «in costanza di posti disponibili e vacanti»). Oltre a non tutelare gli interessati, un Albo che comprendesse persone alle quali il contratto non viene poi affidato sarebbe disastroso anche dal punto di vista dell'interesse pubblico, perché ricreerebbe tali e quali nel nuovo sistema gli annosi problemi delle graduatorie, del precariato e – prima o poi – delle deprecate sanatorie. Qualora venisse chiarito senza ambiguità che vi sarà obbligatoriamente il conferimento del contratto, vi sarebbe da definire una soluzione tecnica per i casi in cui non risultasse disponibile un posto libero in una scuola; si potrebbero ad esempio ipotizzare (evitando così nuovo precariato) contratti inizialmente destinati a coprire supplenze temporanee nelle scuole dove di volta in volta se ne manifesta l'esigenza, contratti da trasformare poi non appena si liberi una posizione stabile.

L'ambigua formulazione, che non dà certezza sugli sbocchi, non costituisce una mera incompletezza formale: al contrario, si è lasciata circolare un'interpretazione – da qualcuno accolta con entusiasmo – secondo cui diverrebbero insegnanti solo alcuni tra gli abilitati appartenenti all'Albo, quelli "chiamati" da qualche scuola a propria discrezione. Tale scelta discrezionale – oltre a essere esposta a tutti i rischi di favoritismi, per non dire peggio – violerebbe platealmente l'articolo 97 della Costituzione: «Agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso» (N.B. Vi è chi obietta che "sanatorie" di vario tipo hanno spesso violato questo principio costituzionale; ma chi si preoccupa della qualità del sistema formativo e perciò del livello della docenza le ha sempre condannate, ed esse non possono costituire un precedente da citare, cioè un modello da imitare!). L'accesso alla laurea specialistica per l'insegnamento, accesso per il quale giustamente la bozza di Decreto delegato prevede prove a livello nazionale, deve invece assumere, come sopra si è detto, la natura di vero e proprio concorso finalizzato all'assunzione: assunzione non immediata né automatica, ma subordinata ad una successione di valutazioni positive da acquisire nel corso e alla conclusione di un iter (in sede universitaria prima, quale tirocinio scolastico poi) lungo ma esattamente individuato.

Quanto ad a), cioè all'assetto del percorso formativo, uno degli aspetti che più colpiscono è la genericità di molte indicazioni: sono previsti 11 (undici) successivi decreti ministeriali<sup>9</sup>, alcuni

---

<sup>9</sup> Sono qui elencati i Decreti relativi alle Università. Il testo prevede inoltre alcuni "analoghi" Decreti riguardanti le Accademie e i Conservatori:

- Insegnamenti connessi agli standard per l'istruzione e formazione professionale (*Art.1, c.2*).
- Individuazione delle classi di abilitazione nelle scuole secondarie (*Art.1, c.4*).
- Modalità e contenuti delle prove di ammissione per l'accesso (*Art.1, c.5*).
- (*d'intesa con Economia e Funzione pubblica*) Programmazione nazionale triennale posti vacanti (*Art.1, c.6*).
- Ripartizione annuale posti alle università (*Art.1, c.6*).
- Criteri, procedure e requisiti minimi per l'istituzione da parte di ogni università (*Art.1, c.7*).
- Modalità per le prove conclusive e criteri per le Commissioni (*Art.1, c.8*).
- (*con la procedura ex L.127/1997 -Decreti sulle Classi universitarie-*) (*Art.1, c.9*) Determinazione di:
  - a) Classi dei Corsi di laurea specialistica
  - b) Profilo culturale e professionale del docente
  - c) Correlate attività didattiche
  - d) Relativi ambiti disciplinari
  - e) Crediti ai settori scientifico-disciplinari, per almeno l'80% dei 120 previsti
  - f) Attività didattiche attinenti l'integrazione degli alunni in condizione di handicap
- Criteri e modalità per il monitoraggio e la valutazione dei risultati didattici (*Art.2, c.2*).

dei quali assolutamente decisivi per comprendere quali siano, in concreto, le caratteristiche che tale formazione dovrà assumere.

Quale esempio particolarmente rilevante tra le questioni che dovranno essere definite a livello nazionale, non viene affrontato, neppure per dare indicazioni molto generali, il punto più controverso, il peso cioè delle diverse tipologie di attività formative: approfondimenti disciplinari, integrazioni in discipline presenti nella classe di abilitazione ma poco studiate nella laurea di provenienza, tematiche trasversali – scienze dell'educazione, tecnologie didattiche – didattiche disciplinari, laboratori, tirocinio. Ci si limita, all'art. 1, c. 9, a riprodurre l'espressione presente nella legge, "preminenti finalità di approfondimento disciplinare". Nell'interpretazione più diffusa, questa porterebbe a privilegiare i meri contenuti: ciò sarebbe peraltro in contrasto con quanto allo stesso comma si prevede – lettera e – circa l'obbligo di attribuire i crediti in funzione del "profilo culturale e professionale del docente" (lettera b).

Per quanto concerne ciò che dovrà essere definito a livello locale, l'art. 1, c. 10 fornisce precisazioni quasi di dettaglio su modalità da adottare nel caso di corsi interateneo, ma non dice nulla sulla questione di fondo, relativa anche ai corsi monoateneo: come viene garantita una impostazione organica dell'ordinamento didattico e chi è responsabile della definizione di tale ordinamento? Al silenzio su tale punto fa invece riscontro, all'art. 2, c. 1, l'esplicitazione molto puntuale della natura e dei compiti della struttura di ateneo (o interateneo) prevista dalla legge 53: se ne precisa il carattere di "Centro di servizio" e la limitazione della competenza, per ciò che riguarda le lauree specialistiche, a laboratori, tirocini e connesse esercitazioni. Si tratta di un ridimensionamento drastico, e del tutto illegittimo in quanto la legge affida integralmente a tali strutture "la gestione dei corsi". La sottrazione di funzioni è altrettanto netta per le attività non direttamente riferite alle lauree specialistiche: la legge dispone che le strutture di ateneo (o interateneo) «promuovono e governano» i Centri di eccellenza, il decreto (art. 4, c. 1) si limita alla loro promozione; la legge dispone che esse «curano anche la formazione in servizio», il decreto (art. 4, c. 2) attribuisce tale compito alle università «su proposta del Centro di servizio».

### **Appendice: Struttura e offerta formativa della SSIS del Veneto**

La Scuola interateneo di specializzazione per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria (SSIS) del Veneto è struttura didattica interateneo istituita mediante convenzione vincolante dagli Atenei di Cà Foscari (Venezia), Padova, Verona e IUAV (Istituto Universitario di Architettura di Venezia) in coerenza con il Decreto Delegato del 26 maggio 1998 relativo alla formazione iniziale degli Insegnanti. Sede amministrativa, di direzione e di coordinamento della SSIS è l'Università di Cà Foscari.

Obiettivo della Scuola è la formazione professionale specifica degli insegnanti della scuola secondaria. Tale obiettivo si articola nelle seguenti direzioni generali:

- (a) acquisizione di competenze nelle scienze dell'educazione;
- (b) acquisizione di competenze di carattere epistemologico relative a discipline caratterizzanti ciascuna delle abilitazioni conseguibili per la scuola secondaria;
- (c) acquisizione di competenze di didattica delle discipline proprie di ciascuna abilitazione, anche mediante laboratori di didattica delle discipline medesime;
- (d) acquisizione di competenze legate alla pratica effettiva dell'insegnamento mediante il tirocinio;
- (e) acquisizione di competenze metodologiche e operative nel settore dell'handicap per la formazione di insegnanti di sostegno.

A conclusione degli studi, la Scuola rilascia un diploma di specializzazione all'insegnamento nella scuola secondaria, con valore di esame di stato. L'esame di Stato ha inoltre valore di prova

---

- (*d'intesa con Lavoro e Funzione pubblica*) Schema tipo del contratto di formazione-lavoro, durata e modalità di svolgimento del tirocinio (Art.3, c.3).

- Criteri per i Centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti (Art.4, c.1).

concorsuale per l'inserimento nelle graduatorie permanenti per l'accesso nei ruoli di insegnamento nelle scuole pubbliche dell'Unione Europea.

La durata complessiva degli studi è di due anni accademici, ciascuno articolato in più periodi; per la formazione degli insegnanti di sostegno è prevista una integrazione fino a un massimo di un anno.

La Scuola si articola in indirizzi. Gli indirizzi finora attivati, in tutte e tre le sedi universitarie di Venezia, Padova e Verona sono: Linguistico-letterario, Musica e Spettacolo, Arte e Disegno, Lingue straniere, Scienze Naturali a Venezia; Fisico-matematico-informatico, Tecnologico, Filosofia e Scienze umane a Padova; Scienze motorie, Economico-giuridico, Attività di sostegno ai portatori di handicap a Verona.

Sulla localizzazione degli indirizzi (che significa particolare presa in carico delle responsabilità organizzative e didattiche da parte della sede coinvolta) vi è stata, come comprensibile, una particolare negoziazione fin dai primi passi di avvio dei corsi di specializzazione. Per alcuni indirizzi (Filosofia e Scienze umane, Scienze motorie ed Economico giuridico) si è deciso per una rotazione della localizzazione, qualora altre sedi universitarie ne chiedessero l'assunzione di coordinamento.

Il caso dell'indirizzo di Filosofia e Scienze umane è particolarmente significativo: alla richiesta avanzata dal prof. Berti, direttore del Dipartimento di Filosofia a Padova non si poteva rispondere certo con una levata di spalle, in considerazione del fatto che il prof. Berti è l'unico, in Italia, fin dai tempi della sua Presidenza della Società Filosofica Italiana ad essersi sistematicamente interessato di didattica della filosofia. Inoltre l'indirizzo non riguarda solo i futuri insegnanti di filosofia ma anche quelli di scienze umane, e in questo caso ha giocato tutto il suo peso la presenza di una Facoltà di Scienze dell'educazione ed una di Psicologia a Padova.

Peraltro, il principio della rotazione è stato di recente applicato prevedendosi il passaggio dell'indirizzo di scienze motorie da Verona a Padova a partire da questo anno accademico 2001/02. Dunque, se il Dipartimento di Filosofia e Teoria delle Scienze intendesse avanzare la sua candidatura ad assumersi tale onere, il prof. Margiotta non potrebbe che compiacersene, adoperandosi affinché, anche per l'indirizzo di Filosofia e Scienze umane, il coordinamento passasse a Venezia.

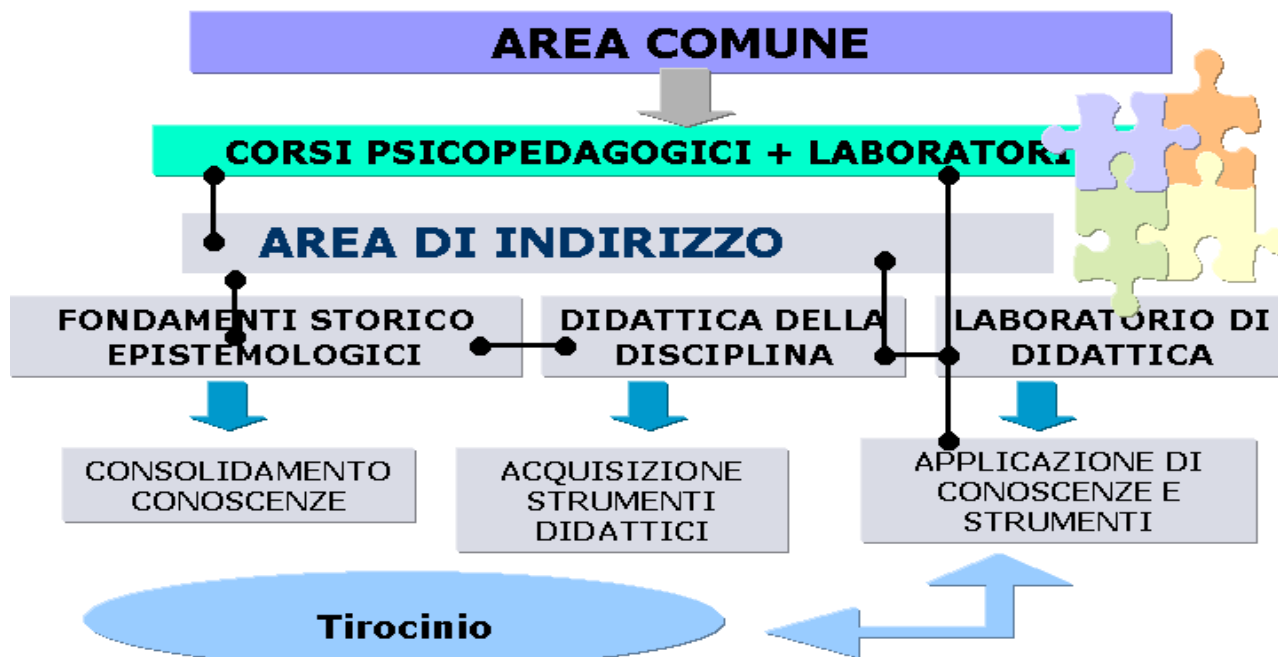
All'attuazione poi delle attività formative programmate dal Consiglio della Scuola concorrono gli Atenei del Veneto e le loro Facoltà, Corsi di Laurea, Corsi di Diploma, Dipartimenti e Centri.

Sono organi della Scuola il Consiglio della Scuola, il Direttore, la Giunta di Direzione, il Comitato di Coordinamento Interateneo.

Gli obiettivi della Scuola sono perseguiti mediante insegnamenti e attività comuni a tutti gli iscritti, insegnamenti e attività specifici di indirizzo, tirocinio, secondo quanto indicato nell'ordinamento didattico della Scuola.

In sintesi la struttura organizzativa e didattica della SSIS è desumibile dallo schema di seguito rappresentato.

## Struttura della SSIS del Veneto



Come si evince dallo schema sopra riportato, il modello formativo adottato in applicazione della normativa di riferimento è originale e punta esplicitamente ad assicurare un *continuum ricorsivo di apprendimenti*, non una mera giustapposizione di teoria, di tecniche e di pratiche per l'insegnamento. Ciò ha richiesto una particolare progettazione formativa incerniata:

- sulla articolazione di ogni esame in una struttura binaria (Didattica disciplinare + Laboratorio) o ternaria (Fondamenti epistemologici disciplinari, didattica, Laboratorio) di moduli, con responsabilità complessiva di tutti i moduli compresi sia in sede d'esame sia nel coordinamento didattico da parte di tutti i docenti afferenti a quell'esame;
- sulla stretta collaborazione tra attività di Laboratorio e attività di tirocinio, in modo da assicurare un continuum formativo tra i momenti di simulazione didattica (Laboratorio) e quelli di iniziazione alle pratiche professionali (tirocinio);
- sulla assegnazione di valore d'esame di idoneità professionale alla verifica finale delle 300 ore di tirocinio, con trascrizione del voto nel piano di studio di ciascun corsista;
- sulla intersecazione reciproca tra le scienze dell'educazione e della formazione e le didattiche disciplinari soprattutto nell'organizzazione delle attività di tirocinio, per questo motivo articolato a sua volta in un periodo di tirocinio indiretto e uno di tirocinio diretto;
- sulla compartecipazione allo sviluppo della *mission* della SSIS da parte degli istituti scolastici presso cui gli allievi svolgono il tirocinio.

L'insieme coordinato di queste attività formative ha richiesto l'assegnazione di affidamenti, supplenze e contratti mediante le stesse procedure adottate dalle Facoltà per 180 docenti nelle tre sedi di Venezia, Padova e Verona; lo sviluppo di 417 convenzioni quadro e per il tirocinio con altrettanti istituti secondari del Veneto e di altre Regioni d'Italia; l'erogazione dei corsi di area comune in parallelo in ciascuna delle tre sedi di Venezia, Padova e Verona; l'attivazione di corsi on line con relativo supporto di *tutorship* on line e attivazione di un sistema sia informativo che formativo on line che è l'unico così strutturato e ampio in Italia (più di 60 corsi on line, più di 150 tutor on line) per complessive 10.000 utenze e più di 1700 accessi giornalieri al sito della SSIS, rintracciabile nella home page del sito di Cà Foscari.

Lo sviluppo complessivo di siffatte attività per circa 2000 studenti ancora iscritti, afferenti al 1°, 2° e 3° ciclo della SSIS, ivi compresi quelli iscritti al semestre aggiuntivo di formazione per l'abilitazione nelle attività di sostegno all'handicap, richiede una struttura organizzativa che prevede una segreteria centrale a Venezia (con 15 unità amministrative e di coordinamento), una segreteria didattica a Padova (due unità) e una segreteria didattica a Verona (due unità); uno sportello informativo e un numero verde.

## **Problematicità e prospettive di formazione iniziale dei docenti del sistema di IFP**

Prof. Don GIUSEPPE TACCONI (Direttore CEPOF – Verona)

### *1. Premessa*

Uno degli aspetti più rilevanti e innovativi del progetto riformatore che interessa il sistema educativo di istruzione e formazione italiano è la costituzione, nell'ambito del secondo ciclo, di un canale professionalizzante esplicitamente fondato su una più forte integrazione tra l'istruzione e la formazione professionale che affianchi, con pari dignità, il canale liceale, anche nell'ottica di un sempre maggiore adeguamento del nostro paese agli standard europei.

L'organizzazione e la gestione del secondo canale, quello dell'istruzione e formazione professionale (IFP), per effetto dei cambiamenti istituzionali introdotti dalla modifica del Titolo V della Costituzione<sup>10</sup>, dovrebbero essere di competenza esclusiva delle Regioni, fatti salvi i "livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" (Costituzione, art. 117, lettera m).

L'impatto che questo progetto e i cambiamenti prospettati – che sono cambiamenti culturali prima e più che ordinamentali – hanno sulle risorse umane è molteplice e riguarda la loro funzione educativa e formativa, la regolamentazione giuridica del loro rapporto di lavoro nella prospettiva dell'integrazione, la certificazione delle competenze, gli atteggiamenti e i vissuti emotivi che l'inevitabile indeterminatezza della riforma genera.

Qui ci limitiamo a centrare l'attenzione sulla questione della formazione degli operatori del sistema della IFP, in particolare sulla formazione iniziale degli insegnanti-formatori, la cui ridefinizione diventa una priorità strategica, tanto più che molto probabilmente buona parte del profondo disagio che gli insegnanti oggi esprimono, oltre e forse più che ai cambiamenti in atto, può essere imputato proprio all'inadeguatezza della loro formazione iniziale.

Su questo, penso possa essere interessante attivare un confronto con l'esperienza di chi in Europa, prima di noi, ha impostato percorsi solidi ed articolati di educazione tecnico-professionale e conseguenti piani organici per la formazione dei formatori.

### *2. Aree di competenza del docente del sistema di IFP*

Penso possa essere utile, in avvio, tentare di tracciare, almeno a grandi linee, una sorta di repertorio delle principali competenze professionali che dovrebbero caratterizzare il profilo professionale del docente in genere e del docente che opera nel sistema dell'IFP in particolare. Dovendo affrontare i problemi legati a *come* formare queste figure, è bene aver chiaro *quale* insegnante formare. Il profilo dell'insegnante rimanda certamente al più complesso problema di quale idea di scuola e/o di formazione si intenda perseguire e questo si inserisce nel quadro di un discorso ancora più ampio sul modello di società. Qui di seguito non sarà possibile sviluppare tali questioni. Mi limiterò a tracciare, in estrema sintesi, il profilo delle competenze che un docente che oggi opera nel sistema

---

<sup>10</sup> Cfr. la Legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001.



dell'IFP dovrebbe possedere, a partire da un'idea personalista di scuola e di società e rifacendomi prevalentemente ad un recente intervento di Michele Pellerey sull'identità e il ruolo del formatore<sup>11</sup>.

Una competenza professionale è caratterizzata dalla capacità di mettere in moto e di orchestrare le proprie risorse interne (conoscenze, abilità pratiche ed intellettuali, disposizioni interne, valori, interessi, convinzioni, motivazioni...) e quelle esterne (il complesso intreccio di rapporti interpersonali ed inter-istituzionali in cui un professionista è inserito), per portare a termine in maniera valida ed efficace i compiti che caratterizzano il proprio ruolo e la propria identità professionale<sup>12</sup>. Le principali competenze culturali, professionali e pedagogiche (sapere pratico) che dovrebbero contraddistinguere un docente/formatore sono a mio avviso quelle elencate qui di seguito.

1. Competenze *culturali* relative agli ambiti professionali e disciplinari, ai domini di conoscenze e di abilità da insegnare. Esse non possono limitarsi a ristretti ambiti disciplinari, ma vanno tenute aperte ai contributi che le diverse discipline, teoriche e pratiche, offrono alla costruzione dei profili professionali all'interno delle varie comunità professionali<sup>13</sup>. Sono queste infatti, oltre al soggetto, con la molteplicità delle sue dimensioni e dei suoi bisogni formativi, a disegnare il campo dell'apprendimento da perseguire. Oltre alle competenze relative alla propria specifica area disciplinare, comunque aperta, fanno dunque parte delle competenze culturali del docente/formatore quelle necessarie a comprendere il contesto socio-culturale in cui opera, in particolare il sistema scolastico e formativo e il mondo del lavoro, e quelle necessarie per analizzare la situazione degli allievi e per orientare la propria azione alla loro crescita *integrale*. Assumendo la prospettiva educativa, il docente/formatore sa di non potersi limitare ad agire sulla dimensione cognitiva ma di dover agire anche sulle altre dimensioni del soggetto (affettiva, relazionale, espressiva, progettuale, valoriale...) nel suo rapporto col mondo.

2. Competenze *curricolari e didattiche*. Esse riguardano la progettazione flessibile di percorsi e di unità di apprendimento, la capacità di decidere responsabilmente su quali piani intervenire, quali strumenti, materiali, tecnologie e risorse utilizzare, a quali metodi di insegnamento (vari e variabili) e di valutazione ricorrere, quali attività strutturare, consapevoli che, nel rispetto della globalità dei soggetti in apprendimento, non ci si può limitare alla tipologia di attività "studio delle discipline", ma è necessario proporre anche – e, nel sistema dell'IFP, soprattutto – "attività operative e progettuali", nelle quali i soggetti possano «[...] impegnarsi in un *fare* e in un *progettare* personali ed effettivi»<sup>14</sup>, ed "esperienze di vita", nelle quali i soggetti abbiano modo di «[...] imparare ad esprimere la propria identità e cercare i valori che possono costituire criteri di comportamento realmente personali»<sup>15</sup>, recuperando la dimensione cognitiva proprio a partire dalle dimensioni operative ed esperienziali. Rientra in questo raggruppamento di competenze anche la capacità di agganciare l'azione formativa col mondo di esperienza del soggetto, «[...] per aiutarlo a riconoscere i problemi che in esso la sua vita incontra e proporre lo studio e le varie attività come momenti di acquisizione di conoscenze, di abilità, di metodologie e di valori necessari per affrontare e risolvere quei problemi»<sup>16</sup>. Solo così sarà possibile introdurre elementi di autentica personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

3. Competenze *relazionali e comunicative*. Esse riguardano la capacità di sviluppare e gestire le relazioni interpersonali in quel sistema sociale complesso che ogni istituzione educativa e formativa rappresenta e dunque: la propria maturità personale, l'accettazione e la valorizzazione dei

<sup>11</sup> Cfr. M. PELLEREY, *Identità, ruolo e competenze dei formatori: linee di tendenza e questioni aperte*, intervento del 28 aprile 2004 al Corso di alta formazione per formatori professionali della Sisf-Isre di Venezia (pro-manuscriptu).

<sup>12</sup> Cfr. M. PELLEREY, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999, p. 270.

<sup>13</sup> «L'espressione "comunità professionale" [...] indica un aggregato di figure professionali che condividono un insieme relativamente omogeneo (e nel contempo dinamico) di fattori quali il *know-how* di base, i processi di lavoro ed i compiti che vi si svolgono, il contesto organizzativo, infine un itinerario di formazione coerente e progressivo [...]» (D. NICOLI [a cura di], *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Ciofs-fp / Cnos-fap, 2004, p. 37).

<sup>14</sup> F. AZZALI, *La scuola tra strategie e strutture*, in "Religione e Scuola", 33 (2004), n. 5, p. 42.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

singoli, lo sviluppo di un clima di relazioni positive nel gruppo, nella classe e nel contesto scolastico e formativo più ampio, la capacità di comunicare in modo efficace e di facilitare le comunicazioni a tutti i livelli, la capacità di controllare e di valorizzare le emozioni proprie ed altrui, la capacità di costruire rapporti personali significativi con gli allievi, accompagnandoli nelle scelte e nella costruzione di un loro personale progetto di vita, la capacità di costruire relazioni significative con i colleghi e di lavorare con loro cooperativamente in team, la capacità di costruire e mantenere rapporti positivi anche con i genitori e con altri attori del territorio (interlocutori e tutor aziendali, operatori sociali...).

4. Competenze *motivazionali e volitive*. Raggruppano le motivazioni (che è importante esprimano una scelta "vocazionale" e non di ripiego) e la capacità di rimotivarsi continuamente, per riuscire a far fronte alle difficoltà senza scoraggiarsi e per dare continuamente senso a ciò che si è e a ciò che si fa; è parte poi di questo raggruppamento anche la capacità di decisione e di perseveranza nell'attuazione delle decisioni.

5. Competenze *morali e spirituali* (in senso ampio). Si agganciano alle precedenti e riguardano la capacità di porsi domande profonde, l'interesse per le questioni del senso della vita, i valori di riferimento e loro influenza sul proprio progetto di vita, il senso di responsabilità e la prudenza educativa. Rientra in quest'area anche la capacità, richiesta – anche contrattualmente – ai docenti/formatori che operano all'interno di enti di ispirazione, di conoscere e di tradurre in comportamenti e in atteggiamenti concreti la stessa ispirazione educativa dell'ente, contribuendo così ad alimentarla e a svilupparla in modi sempre nuovi e aderenti ai cambiamenti sociali e culturali.

6. Fa infine parte delle competenze dell'insegnante la *competenza riflessiva*, che oltre a rendere l'insegnante consapevole della densità di dimensioni che sono coinvolte nei processi di insegnamento/apprendimento e a stimolarlo a verificare continuamente l'efficacia della propria azione, lo conduce a sviluppare una strategia su di sé, ad auto-dirigere ed auto-regolare il proprio apprendimento professionale, a sapersi cioè porre degli obiettivi di sviluppo professionale e a progettarne la realizzazione per cercare di raggiungerli.

### 3. Come avviene oggi la formazione iniziale dei docenti-formatori?

L'Isfol, nel presentare le attività dell'Area sperimentazione, denuncia «[...] una certa debolezza e frammentarietà informativa sullo stato del sistema», in particolare relativamente allo «stato delle risorse umane»<sup>17</sup>. In effetti, non è facilissimo reperire informazioni e dati attendibili su questi temi e la situazione ancora magmatica sul piano dell'assetto ordinamentale rende il tutto ancora più complesso.

Per tentare, almeno in parte, di districare la matassa, distinguiamo comunque la formazione professionale iniziale, già a gestione regionale, orientata al raggiungimento di qualifiche almeno triennali, da quelle che sono ancora le filiere professionalizzanti del sistema dell'istruzione – l'istruzione tecnica e l'istruzione professionale – che, nel progetto di riforma, dovrebbero, almeno in parte, confluire nel sistema dell'IFP.

#### 3.1. La formazione iniziale e in servizio dei formatori dei CFP accreditati dalle Regioni

La formazione dei formatori nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale che operano nei centri di formazione professionale (CFP) accreditati per la formazione professionale iniziale è materia di competenza regionale.

Le Regioni, in linea con le direttive del DM 166/01, con l'Accordo Stato-Regioni del 2002 e nell'ambito di quanto previsto dai POR, hanno dato vita negli ultimi anni, pur con modalità ed ap-

<sup>17</sup> Cfr. [http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/spf\\_attiv1.htm](http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/spf_attiv1.htm)

procci differenti, a numerose azioni di formazione dei formatori. La maggior parte di queste azioni riguardano però la qualificazione dei formatori in servizio<sup>18</sup>.

Per quanto riguarda la formazione iniziale dei formatori, le singole Regioni hanno operato scelte differenti ma, in ogni caso, per l'accesso alla professione di formatore, non esistono «[...] né un curriculum di studi obbligatorio né un albo professionale riconosciuto a livello nazionale»<sup>19</sup>, salvo quanto stabilito dal DM 166/01 che, in relazione all'accreditamento delle sedi formative, nell'allegato 2 ("Modello operativo di accreditamento da sottoporre a sperimentazione"), descrive anche i compiti e le competenze professionali richieste al docente-formatore.

Le attività di ricerca dell'Area Sperimentazione formativa dell'Isfol, oltre a fare un'attenta ricognizione della situazione esistente, mirano a progettare e sperimentare modelli formativi innovativi per le risorse umane, nel quadro delle competenze previste dal DM 166/2001 e nell'ottica dell'integrazione tra i sistemi della formazione professionale e dell'istruzione.

Alcune indicazioni, sempre di carattere generale, possono essere ricavate anche dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale, siglato tra le organizzazioni sindacali e le delegazioni Forma e Cenfop a Roma, il 10 luglio 2002. Anche le indicazioni del contratto riguardano prevalentemente le funzioni e le mansioni più che pronunciarsi sui titoli e sulle qualifiche richieste.

In questi ultimi anni, la maggior parte delle Regioni richiede come titolo un diploma di laurea per le aree di carattere culturale e un diploma di scuola superiore di indirizzo tecnico attinente, per le aree strettamente professionali.

La stessa indeterminazione caratterizza anche le figure dei tutor aziendali per l'apprendistato, le cui competenze sono definite dal DM 22/00 e la cui formazione viene realizzata dalle Regioni, anche qui secondo modalità alquanto varie.

La formazione in servizio, come già accennato, è assicurata sia direttamente dagli enti o da reti ed aggregazioni di enti, sia da iniziative regionali. Va segnalato che, nell'ottica di una sempre maggiore integrazione tra istruzione e formazione professionale, soprattutto nel quadro della riforma della precedente legislatura, sono state attivate in alcune regioni, interessanti attività formative che hanno coinvolto insieme docenti degli istituti tecnici e/o professionali e formatori dei CFP di competenza regionale.

In questi ultimi anni, si sono sviluppate significative iniziative di formazione a distanza, in un'ottica di supporto allo sviluppo e all'aggiornamento delle competenze professionali dei formatori e delle altre figure di operatori in servizio nella FP (tutor, coordinatori, progettisti, orientatori, valutatori, analisti dei fabbisogni formativi...). In tale ambito va ricordato il progetto FaDol, a titolarità del MLPS. Si tratta di un percorso prevalentemente di autoformazione assistita da tutor con l'ausilio di servizi aggiuntivi come la biblioteca virtuale e i forum tematici.

Sempre per quanto riguarda la formazione in servizio, alcune federazioni di enti di formazione professionale hanno recentemente messo a sistema la formazione degli operatori. La federazione CNOS-FAP, ad esempio, ha realizzato un catalogo di percorsi formativi che vengono attivati secondo diverse modalità di erogazione (corsi locali in presenza, corsi residenziali, percorsi a distanza, come veri e propri corsi interattivi e collaborativi<sup>20</sup> o come risorse per l'autoformazione scaricabili dal portale della federazione...) e a diversi livelli (locale, regionale, nazionale...).

<sup>18</sup> Da questo punto di vista, particolare interesse assume il progetto realizzato nella Regione Sardegna, nell'ambito del POR 2000-2006, Misura 3.5. Scheda B, dal titolo: "Formazione e certificazione dei formatori", che prevede un sistema di azioni formative prevalentemente in rete.

<sup>19</sup> Cfr. [http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5139\\_it.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5139_it.pdf).

<sup>20</sup> Cfr. G. TACCONI, "A distanza" ...ma non "distanti". *Un progetto di formazione on line per formatori professionali*, in "Rassegna-Cnos. Problemi esperienze prospettive per la formazione professionale", 19 (2003), n.3, pp. 29-39; ID. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, Cnos-fap, 2003.

### 3.2. *La formazione iniziale e in servizio dei docenti delle filiere professionalizzanti del sistema dell'istruzione*

I docenti che operano negli istituti tecnici e negli istituti professionali<sup>21</sup>, rispetto ai formatori dei CFP, hanno differenti percorsi formativi, modalità di reclutamento, tipologie di inquadramento contrattuale e di progressione di carriera che, complessivamente, sono definiti con maggiore chiarezza.

La materia è infatti regolata da leggi nazionali e gestita a livello centrale dal MIUR<sup>22</sup>. La formazione iniziale (pre-servizio) dei docenti, dal 2000, è prevalentemente affidata alle SSIS (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Superiore<sup>23</sup>), la cui frequenza permette l'acquisizione di un diploma post-laurea di abilitazione all'insegnamento e il successivo inserimento nella graduatoria permanente.

La formazione in servizio, promossa dalle stesse istituzioni scolastiche autonome, delle università, degli istituti di ricerca, pubblici e privati, da soggetti accreditati e qualificati e dalle associazioni professionali, prevede attività di aggiornamento e riqualificazione professionale: aggiornamento tecnico-disciplinare, metodologico o nel campo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Più raramente vengono attivati veri e propri programmi di ricerca-azione che coinvolgano i docenti.

I docenti dei segmenti professionalizzanti del sistema dell'istruzione sono talvolta affiancati da assistenti "tecnico-pratici", con funzioni di supporto soprattutto durante le attività di laboratorio. Per quanto riguarda gli Istituti professionali, questo tipo di docenti, che possiedono come titolo di studio il diploma di scuola superiore, rappresentano meno del 20% (l'81,2% possiede un titolo di studio di livello universitario)<sup>24</sup>.

### 3.3. *La formazione iniziale dei docenti del sistema dell'IFP in base ai mutamenti prospettati dalla Legge Moratti*

Gli attuali modelli di formazione iniziale dei docenti del sistema della IFP mostrano vistosi limiti:

- nel caso dei formatori che operano nei CFP, la formazione iniziale risulta, almeno come percorso intenzionalmente strutturato, quasi assente, se non per i formatori di area culturale per i quali, come già ricordato, le Regioni richiedono genericamente una laurea o gli stessi requisiti che sono richiesti per i docenti che operano nell'Istruzione tecnica e professionale;
- nel caso di questi ultimi, il problema sta nell'inadeguatezza generale che si riscontra anche per la formazione degli altri docenti all'interno del nostro sistema, soprattutto nel secondo ciclo: la difficoltà delle università di strutturare percorsi formativi centrati sulla professionalità (il rischio di riprodurre, nei percorsi post-laurea, le compartimentazioni disciplinari che caratterizzavano la formazione di base); lo scarso spessore pratico e pedagogico del curriculum formativo; l'assenza o la debolezza del coinvolgimento e della valorizzazione dei docenti in servizio nella formazione iniziale dei docenti; lo scarso aggancio tra formazione e seri programmi di ricerca...

La legge 53/03 intende intervenire su questi nodi:

- dando pari dignità e unitarietà di indicazioni alla formazione iniziale di tutti i docenti, dunque anche di quelli del sistema dell'IFP,

<sup>21</sup> Solo questi ultimi, nell'anno scolastico 2000/01, rappresentavano circa il 20% dei docenti delle scuole medie superiori. Cfr. ISFOL, *La condizione dei docenti dell'Istruzione professionale. Rapporto di ricerca*, Roma, ottobre 2003, p. 8.

<sup>22</sup> Fino al 2000, il reclutamento avveniva tramite procedure di selezione pubblica (concorso). Il personale a tempo determinato accedeva attraverso una graduatoria permanente, cui attingevano discrezionalmente i dirigenti scolastici. Requisito era una laurea attinente alla disciplina d'insegnamento.

<sup>23</sup> Le SSIS sono nate col decreto del 26 maggio 1998, in seguito alla Legge n. 341/1990, e sono partite nell'a.a. 1999-2000, hanno durata biennale, per un monte ore complessivo di 1000 ore (300 di tirocinio).

<sup>24</sup> Cfr. ISFOL, *La condizione dei docenti...*, o. c., pp. 14-15.

- avviando corsi di laurea specialistica, specificamente finalizzati all'insegnamento, ad accesso limitato, il cui titolo sia abilitante e permetta l'inserimento nelle graduatorie permanenti,
- ridefinendo le classi dei corsi di laurea specialistica,
- attivando, dopo la laurea specialistica, un consistente tirocinio formativo presso le scuole, in contratto di formazione-lavoro.

Non è dato però ancora di sapere quale sarà il dosaggio tra la componente disciplinare e la componente pedagogica e tra i saperi teorici e le esperienze pratiche nei curricula delle lauree specialistiche e quale sarà la consistenza, in termini di crediti formativi universitari, assegnata alle esperienze di tirocinio durante il biennio.

La questione è ulteriormente complicata dall'incertezza riguardo a chi spetterà la competenza sulla gestione del corpo docenti del sistema dell'IFP: ci sarà uno stato giuridico unico nazionale o l'inquadramento avverrà a livello regionale? Le posizioni contrattuali degli insegnanti che attualmente operano nell'istruzione tecnica o professionale e quelle di coloro che operano nell'attuale formazione professionale saranno identiche o distinte? Che requisiti verranno richiesti a quest'ultimi? Quali le prospettive per chi attualmente opera come formatore nei CFP?

#### 4. L'esperienza bavarese

In questo quadro mutevole, può essere utile confrontarsi con la realtà tedesca che ha sviluppato uno dei più consolidati sistemi europei di formazione professionale e presenta un'articolata definizione dei relativi percorsi formativi pre-servizio. Pur nella consapevolezza che altro è il contesto, altri la storia, il quadro giuridico e le condizioni socio-culturali, il confronto con la realtà tedesca – qui ci soffermeremo, in particolare, sulla realtà bavarese – può offrire l'opportunità di individuare alcuni elementi utili e potenzialmente trasferibili.

##### 4.1. La formazione iniziale dei docenti delle scuole professionali

In Baviera, la formazione universitaria per gli insegnanti si svolge in indirizzi specifici per i singoli tipi di scuola: *Grundschule* (scuola primaria), *Hauptschule*, *Realschule*, *Gymnasium*, *Berufliche Schulen* (scuole professionali), *Sonderschule* (scuole speciali)... Questo significa che, ad esempio, chi ha seguito il percorso di studio per l'insegnamento nelle scuole professionali può insegnare solo nelle scuole professionali; eventuali passaggi possono avvenire solo se vengono appositamente documentati i relativi percorsi integrativi. In altri *Länder*, la formazione degli insegnanti si distribuisce sui gradi scolastici (primario, secondario di primo livello, secondario di secondo livello...).

La formazione di tutti insegnanti in Germania si articola normalmente in tre fasi:

1. una formazione universitaria nelle varie discipline (compresa la didattica disciplinare) e nelle scienze dell'educazione, per la durata di almeno 9 semestri, che si conclude con il primo esame di stato;
2. due anni di servizio preparatorio (*Referendariat*), da svolgere in determinate scuole (*Seminar- e Einsatzschulen*), che si concludono con il secondo esame di stato;
3. la formazione permanente, collegata a processi di valutazione e di progressione di carriera.

Nelle scuole professionali sono presenti due tipologie di insegnanti: gli insegnanti di "alto servizio" (*Lehrkräfte des Höheren Dienstes*) e gli insegnanti specialistici (*Fachlehrer*). Qui di seguito ci occuperemo dei primi, nel paragrafo 4.3. dei secondi.

Gli insegnanti "di alto servizio" operano in un campo molto ampio, dato che molto articolato risulta essere il sistema della formazione professionale: scuole professionali (*Berufsschulen*), *Wirtschaftsschulen* (scuole economiche che rilasciano il *mittlerer Schulabschluss*), *Berufsfachschulen*, *Fachschulen*, *Fachakademien* (che rilasciano particolari qualifiche professionali – *berufsqualifizierende Bildungsabschlüsse*), *Fachoberschulen* (che rilasciano un diploma di maturità valido per l'accesso alle *Fachhochschulen* – *Fachhochschulreife*) e *Berufsoberschulen* (che rilasciano un diploma

di maturità valido per l'accesso ad alcune o a tutte le facoltà – *fachgebundene/allgemeine Hochschulreife*).

Gli insegnanti devono essere messi in grado di tradurre in percorsi di apprendimento le conoscenze e le abilità relative all'indirizzo professionale e alle discipline di riferimento e di trasmetterle agli allievi in modo comprensibile e collegato alla futura pratica professionale.

Il percorso di studi per la preparazione all'insegnamento nelle scuole professionali comprende:

- lo studio approfondito di un'area specifica dell'indirizzo professionale o lo studio in "pedagogia dell'economia e del lavoro",
- lo studio delle scienze dell'educazione,
- lo studio di una disciplina di formazione generale (*allgemein bildend*) come seconda disciplina (*Zweifach*) o di una disciplina professionale come disciplina di approfondimento (*Vertiefungsfach*), da abbinare all'insegnamento di un'area di indirizzo professionale,
- tirocini scolastici da assolvere durante lo studio (è obbligatorio anche un tirocinio di orientamento, della durata di 3-4 settimane, che serve a precisare il tipo di scuola per il quale si desidera intraprendere il percorso di studio in vista dell'insegnamento).

Di norma, dopo aver conseguito un diploma di maturità (maturità generale, con accesso a tutte le facoltà, o maturità che dà accesso solo a determinate facoltà), è possibile intraprendere un percorso universitario di studio per l'insegnamento, della durata di almeno 9 semestri, nei seguenti indirizzi:

- tecnologia delle costruzioni,
- elettrotecnica e tecnologia dell'informazione,
- scienze dell'alimentazione ed economia domestica,
- scienze agrarie,
- tecnologia meccanica e metallurgica,
- pedagogia sociale,
- scienze della salute e dell'assistenza...

A questi indirizzi, si aggiunge l'indirizzo di studio in pedagogia dell'economia, per quanto riguarda le scienze economiche.

Per l'ammissione al primo esame di stato, è necessario aver svolto anche un tirocinio professionale di almeno 12 mesi nell'ambito professionale all'interno del quale si intende diventare insegnante o documentare il raggiungimento di una qualifica professionale relativa all'ambito suddetto.

All'insegnamento specifico di un'area dell'ambito professionale di riferimento, gli studenti possono abbinare una o più discipline di insegnamento, anche se non tutte le combinazioni sono possibili e non tutte le università offrono tutti gli indirizzi.

Le discipline di insegnamento, da abbinare come seconda disciplina sono le seguenti: Arte, Biologia, Chimica, Fisica, Informatica, Inglese, Matematica, Musica, Religione, Scienze sociali, Sport, Tedesco.

Le discipline di insegnamento abbinabili come disciplina di approfondimento sono: Meccatronica (*Mechatronik*) e Tecnologie informatiche (*IT-Technik*).

Sostenendo il primo esame di stato, si possono effettuare anche esami di approfondimento nei seguenti ambiti:

- una terza disciplina (arte, biologia, chimica, dottrina del lavoro, etica, fisica, francese, geografia, informatica, inglese, matematica, meccatronica, musica, religione, scienze sociali, sport, storia, tecnologia dell'informazione, tedesco),
- una qualificazione in pedagogia speciale o una qualificazione pedagogica come insegnante-counselor,
- la didattica del tedesco come lingua seconda,
- un secondo indirizzo professionale (ad es. nel collegamento tra tecnologia meccanica ed elettrotecnica o tecnologia dell'informazione) al posto della seconda disciplina,
- psicologia della scuola al posto della seconda disciplina.

#### 4.2. Il servizio preparatorio per i docenti delle scuole professionali

Aspetto qualificante della formazione dei docenti è il periodo di servizio preparatorio da svolgere in apposite strutture formative e direttamente in alcune scuole a questo deputate. Può essere interessante approfondirne la struttura<sup>25</sup>:

- dopo aver sostenuto il primo esame di Stato, conclusivo degli studi iniziali, i candidati all'insegnamento, all'interno di una specifica definizione giuridica del loro ruolo (*Studienreferendar*), sono ammessi ad un servizio preparatorio della durata di almeno 24 mesi, che si conclude con il secondo esame di Stato;
- la partecipazione alle attività e la redazione di lavori scritti durante il servizio sono obbligatori;
- obiettivo del servizio preparatorio (art. 2) è la formazione pratica, pedagogica e didattica, per svolgere il servizio di insegnamento nelle scuole professionali, che comporta contenuti generali relativi alle scienze dell'educazione e al concreto lavoro scolastico e contenuti specifici relativi all'ambito professionale/disciplinare scelto;
- condizioni prelie per accedere al servizio preparatorio (art. 3) sono:
  - l'aver sostenuto il primo esame di Stato per l'insegnamento nelle scuole professionali;
  - il previo raggiungimento di una qualifica professionale in un ambito professionale specifico o un tirocinio professionale della durata di almeno 12 mesi;
- il servizio preparatorio si articola in due periodi della durata di un anno ciascuno (art. 8):
  - parte della formazione avviene nell'ambito di seminari durante tutto il periodo del servizio preparatorio;
  - durante il primo anno, i candidati vengono formati all'interno di strutture scolastiche specifiche (*Seminarschulen*) e, per i primi sei mesi, si dedicano ad una introduzione che normalmente non comporta un servizio diretto di insegnamento;
  - durante il secondo anno, i candidati vengono formati all'interno di strutture scolastiche specifiche (*Einsatzschulen*);
- sono competenze del governo del Land (art. 9):
  - l'ammissione dei candidati al servizio preparatorio e l'affidamento di questi alle *Seminarschulen* o alle *Einsatzschulen*;
  - l'individuazione delle scuole professionali adatte alla formazione dei futuri insegnanti
  - la nomina dei coordinatori della formazione iniziale (*Seminarvorstand*), degli insegnanti formatori dei formatori (*Seminarlehrer*), dei mentori e supervisori (*Betreuungslehrern*);
- compiti dei coordinatori della formazione iniziale (art. 10):
  - sono responsabili per la formazione complessiva degli *Studienreferendare*,
  - pianificano e realizzano i seminari,
  - coordinano e supervisionano la formazione nelle *Seminarschulen* e nelle *Einsatzschulen*,
  - offrono consulenza e supporto,
  - supervisionano i progressi degli *Studienreferendare*, anche assistendo alle loro lezioni nelle *Seminarschulen/Einsatzschulen*,
  - pianificano e realizzano delle giornate di formazione per i formatori dei formatori e per i mentori,
  - pianificano e realizzano incontri con i formatori, i mentori, i rappresentanti degli insegnanti in formazione...
  - collaborano col Ministero competente nella definizione dei programmi-quadro dei blocchi seminariali e nella scelta delle *Seminarschulen*, degli insegnanti formatori dei formatori e degli insegnanti mentori;
- contenuti della formazione nell'ambito dei seminari di studio:

<sup>25</sup> Cfr. *Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen (YALB) in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992, zuletzt geändert durch Verordnung vom 4. August 2003.*

- la formazione generale durante il servizio preparatorio riguarda ambiti della pedagogia generale e della pedagogia scolastica, della psicologia, del diritto della scuola e questioni fondamentali della formazione alla cittadinanza;
- molti di questi temi sono già stati affrontati nello studio iniziale; qui vengono riflettuti dal punto di vista delle loro implicazioni concrete nelle scuole professionali;
- nella tabella che segue vengono indicati i temi principali che, in questa fase della formazione, vengono affrontati con specifico riferimento al concreto contesto della pratica scolastica:

1.	<i>Pedagogia generale, pedagogia della scuola e psicologia</i>
1.1.	Educazione e formazione
1.1.1.	educazione ai valori, obiettivi formativi ed educativi
1.1.2.	agire educativo (metodi, mezzi e obiettivi educativi)
1.1.3.	interazione sociale e comunicazione nel rapporto insegnante/allievi e nella gestione del gruppo classe
1.1.4.	apprendimento sociale e formazione politica
1.1.5.	disturbi nel comportamento e gestione dei conflitti
1.1.6.	compiti formativi/educativi in relazione a: "media-education", educazione ambientale, educazione interculturale, integrazione di alunni stranieri, educazione alla salute...
1.2.	Insegnamento e apprendimento
1.2.1.	psicologia dell'insegnamento e dell'apprendimento
1.2.2.	progettazione e organizzazione dell'insegnamento
1.2.3.	programmazione, organizzazione e accompagnamento di processi di apprendimento, predisposizione di ambienti di apprendimento
1.2.4.	analisi e valutazione di processi di insegnamento e di apprendimento
1.2.5.	verifica e valutazione delle prestazioni degli allievi
1.2.6.	utilizzo delle tecnologie dell'educazione
1.3.	Sostegno e consulenza
1.3.1.	rilevazione dei bisogni iniziali e continua osservazione degli allievi come fondamento delle misure di individualizzazione
1.3.2.	accompagnamento e supporto nello sviluppo di piani personalizzati
1.3.3.	supporto ad allievi con particolari difficoltà o disturbi di apprendimento e di allievi con particolari talenti
1.3.4.	consulenza ad allievi e genitori, collaborazione con i genitori e con le aziende formative
1.3.5.	possibilità di promozione dell'iniziativa personale degli allievi
1.4.	Sviluppo organizzativo della scuola
1.4.1.	riflessione sull'identità professionale e il ruolo degli insegnanti
1.4.2.	costruzione della cultura organizzativa della scuola
1.4.3.	corresponsabilità nella definizione del profilo della scuola, nella promozione della qualità e nello sviluppo organizzativo della scuola
1.4.4.	organizzazione di misure integrative ed extra-scolastiche
2.	<i>Diritto della scuola e ordinamento scolastico</i>
2.1.	Diritto della scuola
2.1.1.	legislazione scolastica (Costituzione, diritto scolastico, diritto della formazione professionale, diritto delle politiche a tutela dei minori, ordinamento scolastico delle scuole professionali...)
2.1.2.	diritti e doveri degli insegnanti (ordinamenti della formazione iniziale, legge sui <i>Beamten</i> , progressioni di carriera, retribuzione, ordinamenti disciplinari, rappresentanza sindacale...)
2.2.	Ordinamento scolastico
2.2.1.	articolazione del sistema scolastico, in particolare delle scuole professionali
2.2.2.	organizzazione della amministrazione scolastica
2.2.3.	obiettivi formativi generali secondo l'art. 131 della Costituzione



- 2.2.4. idee di formazione, la scuola negli ordinamenti sociali, giuridici, economici e politici della Repubblica Federale Tedesca e dello Stato della Baviera;
- 2.2.5. contenuti specifici come, ad esempio, questioni dell'educazione familiare e sessuale, prevenzione, educazione ambientale, sicurezza, educazione stradale...
- 3. *Questioni fondamentali della formazione alla cittadinanza democratica*
- 3.1. Il fondamento del potere dello Stato
- 3.2. L'ordinamento politico della Repubblica Federale Tedesca e dello Stato di Baviera
- 3.3. Confronto critico con altri ordinamenti politici
- 3.4. Il processo politico della democrazia parlamentare
- 3.5. Problemi fondamentali, di carattere economico sociologico, delle società industriali
- 3.6. Contenuti specifici della formazione politica

- i Seminari (art. 12)
  - in ognuno dei due anni del servizio preparatorio, devono essere frequentati almeno 20 seminari di una giornata ciascuno (compattabili anche in due o più giornate);
  - tra un seminario e l'altro gli *Studienreferendare* sono tenuti a redigere delle tesine e dei lavori scritti;
- le *Seminarschulen* e i *Seminarlehrer* (art. 13):
  - all'interno delle *Seminarschulen*, i futuri insegnanti vengono introdotti alla pratica scolastica e all'insegnamento nell'ambito professionale e nelle discipline di riferimento;
  - l'insegnante che assume il ruolo di formatore dei formatori ha i seguenti compiti: introdurre i futuri insegnanti nella metodologia dell'insegnamento del proprio ambito professionale e/o discipline, oltre che nel lavoro educativo e nelle varie forme dell'organizzazione pedagogica della scuola; predisporre e coordinare le riunioni per gruppi disciplinari; organizzare ore di compresenza, ospitazioni e prove di insegnamento, visite alle aziende...; dare consulenza ai futuri insegnanti soprattutto nella preparazione e nella verifica di prove di insegnamento; accompagnare i futuri insegnanti nella redazione delle tesine...
- i formati e i dispositivi della formazione (art. 14):
  - osservazione di ore di insegnamento di altri insegnanti nelle proprie discipline;
  - osservazione di ore di insegnamento di altre discipline e in altri tipi di scuola;
  - prove di insegnamento nell'ambito di singole ore;
  - prove di insegnamento nell'ambito di intere unità;
  - insegnamento autonomo a partire dal settimo mese del servizio preparatorio e per un massimo di 6 ore settimanali;
  - partecipazione a riunioni nel proprio ambito professionale (un incontro settimanale di almeno 3 ore) e nella propria disciplina (un incontro di almeno 5 ore ogni due settimane);
- il secondo esame di Stato consiste nella stesura di una tesi; una prova scritta negli ambiti della pedagogia e della psicologia, a partire da uno scenario concreto, su cui si attiva un colloquio; una prova orale; tre prove di insegnamento<sup>26</sup>.

#### 4.3. La formazione iniziale dei *Fachlehrer* e dei formatori aziendali

Il sistema tedesco prevede anche figure di insegnanti specialisti che non hanno una formazione universitaria. Gli insegnanti specialisti vengono formati prevalentemente nelle stesse scuole professionali per un ambito di compiti decisamente più ristretto degli altri docenti. Si tratta, in particolare, di insegnanti specialisti per le tecniche di scrittura e per l'ambito commerciale. Sono comunque una percentuale decisamente minoritaria.

La formazione degli insegnanti specialisti ha come requisito di ingresso il *Mittlerer Schulabschluss* (ottenibile come minimo dopo aver superato la decima classe) e si articola come segue:

<sup>26</sup> Cfr. *Ordnung der Zweiten Staatsprüfung*.

1. formazione professionale iniziale (almeno 2 anni), che in genere termina col raggiungimento di una qualifica professionale;
2. formazione specifica nel proprio ambito professionale e formazione pedagogica presso lo *Staatinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern* (2 anni), che si conclude con il primo esame di Stato;
3. servizio preparatorio (2 anni) che si conclude con il secondo esame di Stato.

Decisamente distinti, per contratto, ruolo, status, formazione e attività, sono le figure dei formatori aziendali che, nel sistema duale tedesco, assumono un ruolo fondamentale e interagiscono strettamente con i docenti delle scuole professionali. La loro formazione professionale avviene superando il cosiddetto *Meisterprüfung*, l'esame che attribuisce il titolo di "maestro d'arte", o comunque raggiungendo una qualifica tecnica. La formazione di carattere pedagogico avviene attraverso specifici corsi all'interno di accademie a questo deputate.

#### 4.4. Sintesi delle caratteristiche principali del modello

Il modello può sembrare un po' "saturante", perché accompagna i futuri insegnanti in modo graduale e molto dettagliato e si muove implicitamente secondo un paradigma di tipo sostanzialmente applicativo: vengono previamente fornite tutte le conoscenze e i modelli che andranno poi applicati in situazione.

Esso però presenta sicuramente alcuni aspetti che meritano di essere guardati con interesse e che forse è opportuno sintetizzare.

##### *Aspetti riguardanti indistintamente tutti gli insegnanti*

1. Ricca articolazione del percorso, sia nel senso di una formazione specifica per tipo di scuola, sia nel senso del rilievo dato al costante rapporto teoria-pratica.
2. Consistenza dello studio iniziale specifico per l'insegnamento (*Lehramt*), della durata di 9 semestri, comprensivo di laboratori e tirocini, distinto dai percorsi orientati alla ricerca o all'esercizio di un'altra professione.
3. Possibilità di abbinare più discipline di insegnamento.
4. Concentrazione sull'azione di insegnamento-apprendimento.
5. Aggancio tra *Referendariat* e ricerca educativa.
6. Approccio formativo e gradualità del servizio di inserimento.
7. Coinvolgimento e valorizzazione delle scuole migliori e dei docenti migliori nella formazione iniziale e in servizio dei docenti.
8. Rilievo dato alle funzioni di consulenza, mentoring e supervisione...

##### *Aspetti riguardanti specificamente solo gli insegnanti delle scuole professionali*

1. Il fatto che lo studio per l'insegnamento nel Ginnasio e per l'insegnamento nelle scuole professionali siano posti allo stesso livello (art. 3 del *Bayerisches Lehrerbildungsgesetz*).
2. La formazione dei docenti delle scuole professionali in un ambito professionale specifico.
3. L'orientamento a superare le compartimentazioni disciplinari.
4. L'interazione scuola-università-azienda, nella formazione iniziale dei docenti (es. art. 15 del ZALB).
5. La distinzione tra docenti e *Fachlehrer*.

## 5. Problematicità e prospettive

### 5.1. Discipline o campi di apprendimento professionale?

Uno dei rischi che si possono correre, nel ripensare quasi da zero il percorso formativo dei docenti nel sistema dell'IFP, è quello di cadere nelle tradizionali demarcazioni disciplinari, esten-

dendo alla formazione dei docenti dei CFP il modello in uso per i docenti dell'istruzione tecnica e professionale. E questo nel momento in cui la riforma, proprio su questo fronte, sembra apportare le novità più interessanti, ricentrando l'azione educativa sul soggetto in apprendimento e relativizzando il concetto di disciplinarietà.

La questione in gioco è piuttosto delicata: la determinazione delle discipline e delle relative classi di concorso porterebbe l'IFP tutta nell'alveo della scuola, facendole perdere la sua distintività, come forse in parte è avvenuto negli scorsi decenni con la progressiva *scolarizzazione* dell'istruzione professionale. Ma l'IFP deve diventare scuola o deve mantenere una sua specificità (quella di aiutare la persona a formarsi attraverso il lavoro)? E come superare le rigidità disciplinari, verso domini di conoscenze e abilità centrati su famiglie professionali e su veri e propri campi di apprendimento professionale (contrastando il rischio ulteriore di una *secondarizzazione* dell'IFP, in un momento in cui la riforma sembra suggerire invece una sorta di "elementarizzazione" di tutta la scuola, almeno nel senso di una sua ricentatura sul soggetto e sui processi di apprendimento a stare al mondo – un mondo da conoscere e trasformare –, che non possono che essere "globali")?

Quelle sopra formulate rimangono, almeno in Italia, questioni aperte.

La riflessione e l'esperienza tedesche ci dicono che la formazione degli insegnanti delle scuole professionali non può essere orientata solo o tanto a discipline ma va orientata a veri e propri "campi professionali" (*Berufsfeldern*), intesi come "comunità di apprendimento in uno spazio di apprendimento"<sup>27</sup>. Per questo, nel curriculum della loro preparazione universitaria di carattere pedagogico dovrebbe assumere un'importanza particolare la didattica dei campi professionali (*Berufsfelddidaktik*) che, almeno in parte, potrebbe sostituire la didattica disciplinare orientandosi maggiormente alla situazione e ad un pensiero di tipo olistico<sup>28</sup>.

La cosiddetta "didattica dei campi di apprendimento professionale" è il risultato dell'interconnessione tra la ricerca universitaria nel campo della formazione degli insegnanti che operano nel sistema della scuola professionale e nel campo della formazione aziendale. Essa permette di ridare centralità alle strutture didattiche dell'esperienza e del progetto (contesti e problemi reali, *problem solving...*) che sono, almeno in parte, differenti dalle strutture didattiche delle discipline (concetti, teorie, procedure...).

Porre la didattica dei campi di apprendimento professionale al centro della formazione degli insegnanti significa, da una parte, attingere alle conoscenze delle scienze generali dell'educazione, della pedagogia del lavoro, eventualmente delle didattiche disciplinari "imparentate" con l'ambito professionale e i fondamenti scientifici dei saperi correlati, dall'altra attingere alle conoscenze che nascono dal confronto scientifico (teorico, analitico, empirico) con le sfide-problemi posti dalle professioni del campo professionale di riferimento, con le condizioni e i vincoli all'interno dei quali esse si svolgono. L'insegnamento infatti non può limitarsi alla trasmissione di concetti, teorie e fatti ma deve sviluppare capacità riflessiva che permetta di cogliere con sguardo critico i problemi presenti nella realtà, stimoli a mettere in questione l'esistente, a ricercare soluzioni alternative possibili e sviluppi ulteriori e creativi, renda le competenze tecnico-specialistiche flessibili e aderenti ai cambiamenti del contesto sociale e produttivo<sup>29</sup>.

#### 4.2. Rapporto cultura-lavoro

Ancora più a monte, forse, va ripensato lo stesso rapporto tra cultura e lavoro. Da questo punto di vista, il fatto che la maggior parte dei docenti del nostro sistema della IFP possa avere avuto accesso alla professione docente senza alcuna precedente esperienza lavorativa, nel contesto attinente alla professionalità che si intende formare, risulta particolarmente problematico e retaggio di

<sup>27</sup> Cfr. B. FEGEBANK, *Lernfelder – Lernfelddidaktik. Neuentwicklungen im berufsbildenden Schulwesen*, in: M. FRIESE (a cura di), *Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung*, Opladen, Leske e Budrich, 2000, p. 188.

<sup>28</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 184-196, in particolare pp. 187-190.

<sup>29</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 160-161.

una concezione che ha spesso visto il lavoro come estraneo ed estraniato dalla cultura, «[...] quasi che cultura e lavoro fossero reciprocamente escludentisi»<sup>30</sup>.

In realtà, il compito di questi docenti è aiutare i giovani allievi ad accedere conoscitivamente alla cultura, proprio a partire dalla cultura che è insita nel lavoro, in ogni lavoro, che non è da considerare come la ripetizione meccanica di un gesto ma, seguendo Tommaso D'Aquino, come «[...] il calare le idee nel mondo per trasformarlo [...] non solo il frutto dell'*animi cultura*, ma *animi cultura*, cioè creatività umana»<sup>31</sup>.

Anche a questo riguardo, l'esperienza del doppio tirocinio (di insegnamento e aziendale) richiesto a chi si prepara a diventare insegnante e l'intensa collaborazione tra insegnanti e formatori aziendali, nel sistema duale tedesco, hanno molto da insegnarci. Innanzitutto ci dicono che sottolineare l'importanza del lavoro non significa affatto ridurre le esigenze della cultura, perché non solo il lavoro «[...] non è altro dalla cultura [...], ma [...] non c'è affatto cultura dove non c'è lavoro e non c'è lavoro dove non c'è cultura»<sup>32</sup>. Il lavoro, come la cultura, «[...] impegna tutto l'uomo, lo fa pensare, lo fa amare, lo fa migliorare [...]»<sup>33</sup>.

Su questo nodo si gioca anche la possibilità di ridisegnare socialmente l'immagine della formazione professionale... altrimenti rimane il rischio che, in una scuola che viene vissuta come marginale, anche gli insegnanti che vi operano si sentano tali.

### 5.3. Formazione iniziale dei docenti e ricerca sulle pratiche

Solo un serio programma di ricerca sulle pratiche dei docenti può supportare efficacemente la costruzione dei curricoli e la definizione dei percorsi della formazione iniziale dei docenti.

In questi anni, gli enti di formazione professionale hanno investito molte risorse nella formazione dei formatori – ne va dato loro atto –, ma riuscendo solo raramente ad avviare delle ricerche che andassero oltre il sondaggio sul gradimento e permettessero di esplicitare i modelli che sottostanno alle pratiche o di verificare l'efficacia degli schemi di cui i docenti dispongono per gestire le azioni didattiche e gli effetti di queste in termini di miglioramento delle condizioni di apprendimento degli allievi.

Spesso, almeno stando alla concreta esperienza di chi ha modo di incontrare centinaia di formatori all'anno per iniziative di carattere formativo, si può affermare che complessivamente diversi formatori hanno avviato percorsi seri di ricerca per la costruzione di processi di apprendimento significativo (es.: il laboratorio CREA del CNOS-FAP; il percorso di alta formazione della Sisf-Isre per CNOS-FAP, CIOFS-FP, SCF, la cui struttura portante è quella del *project work*...), mostrando una disponibilità al cambiamento che talvolta sembra superiore a quella espressa da tanti insegnanti della scuola secondaria superiore<sup>34</sup>. La ricognizione attenta di queste pratiche formative e la valorizzazione delle conoscenze maturate nella pratica permetterebbero di elaborare una teoria generale dei sistemi di conoscenze di chi fa formazione, utile per strutturare sempre meglio anche gli stessi percorsi di formazione iniziale dei formatori.

Sarebbe inoltre opportuno che i docenti stessi, fin dalla formazione iniziale, fossero inseriti all'interno di tali programmi di ricerca. Questo può essere reso possibile anche attraverso la valorizzazione degli insegnanti già in servizio nella formazione iniziale di chi si orienta alla professione di insegnante, nel ruolo di consulenti, mentori e supervisori.

<sup>30</sup> F. LARocca, *Pedagogia generale con elementi di didattica generale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2000, p. 125.

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> Anche la tipologia di utenza che attualmente frequenta la formazione professionale provoca e stimola in modo particolare al continuo cambiamento.

#### 5.4. *Formazione iniziale dei docenti e didattica universitaria*

Come le facoltà (o le strutture interfacoltà) dovrebbero strutturare la propria didattica nei percorsi di studio finalizzati all'insegnamento? Il problema è come la didattica universitaria possa favorire lo sviluppo di abilità professionali ma anche degli stessi saperi.

Non è solo questione di contenuti o di dispositivi (potenziamento dell'area pratica e laboratoriale), ma di cultura e di modelli didattici. Si tratta di passare da una cultura dell'insegnamento di tipo "professorale" ad una cultura dell'insegnamento di tipo "professionale", che sappia ricorrere a forme di "contratto di apprendimento", di accompagnamento e tutoraggio, configurandosi così come luogo in cui diventa possibile riflettere sulle dinamiche dell'insegnamento-apprendimento, anche a partire da una meta-riflessione sull'esperienza che si sta vivendo nel contesto universitario.

È la didattica universitaria il primo luogo in cui riuscire a superare l'identità tra "sapere" e "saper insegnare", che ha così fortemente caratterizzato la nostra tradizione, legando finalmente assieme insegnamento e ricerca.

#### 5.5. *Formazione iniziale, formazione in servizio e comunità di pratiche*

Una buona preparazione pratica pre-servizio facilita nell'introdurre all'esigenza di continuare a sviluppare la cultura professionale propria e della realtà organizzativa e professionale in cui ci si inserisce.

Va dunque curato il raccordo tra la formazione universitaria iniziale e i primi anni di servizio e dunque l'intreccio tra Università, Scuole e CFP, in un'ottica di partenariato e di reciproco scambio. Si tratta di chiedersi come i sistemi di conoscenze possono essere educati nella formazione iniziale e mantenuti e ulteriormente sviluppati nella formazione in servizio, come creare circolarità virtuosa tra teoria, riflessività e sapere pratico.

Vanno sviluppati protocolli metodologici per la formazione in servizio dei docenti, mettendo a sistema le migliori pratiche e costruendo le condizioni per potenziare nei formatori il senso di appartenenza ad una comunità di pratiche impegnata in un'impresa collaborativa, anche a livello di ricerca.

La formazione iniziale può insomma essere una buona formazione se si aggancia con la strategia di sviluppo della cultura professionale degli operatori del sistema dell'istruzione e della formazione professionale.

### 6. *Fonti e webgrafia*

Nell'Area di Ricerca "Sperimentazione formativa" del sito dell'Isfol, le attività relative a: "Creazione, sistematizzazione e implementazione di un patrimonio conoscitivo sulle risorse umane del sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale"

[www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/spf\\_attiv1.htm](http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/spf_attiv1.htm)

Decreto Ministeriale del 25 maggio 2001 n. 166

[www.welfare.gov.it/EaChannel/MenuIstituzionale/Lavoro/OrientamentoEFormazioneProfessionale/formazione+professionale/norme/decreti/20010504DM25maggio2001n.166.htm](http://www.welfare.gov.it/EaChannel/MenuIstituzionale/Lavoro/OrientamentoEFormazioneProfessionale/formazione+professionale/norme/decreti/20010504DM25maggio2001n.166.htm)

Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la Formazione Professionale del 10 luglio 2002

[www.lomb.cgil.it/sedi/co/ccnl/sns/snsccnlformprof/snsccnlformprof.htm](http://www.lomb.cgil.it/sedi/co/ccnl/sns/snsccnlformprof/snsccnlformprof.htm)

Legge 28 marzo 2003, n. 53

[www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53\\_03.pdf](http://www.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf)

"Sistema di istruzione e formazione professionale in Italia. Breve descrizione", a cura del Cedefop, in particolare il punto 6: "La formazione di docenti e formatori dell'istruzione e formazione professionale"

[www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5139\\_it.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5139_it.pdf)

"Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland", a cura del Cedefop

[www2.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report/de0699\\_de.asp](http://www2.trainingvillage.gr/etv/vetsystems/report/de0699_de.asp)

La formazione dei docenti in Baviera

[www.km.bayern.de/km/lehrerbildung](http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung)

[www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/berufliche\\_schulen/index.shtml](http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/berufliche_schulen/index.shtml)

Istituto federale per la formazione professionale (*Bundesinstitut für Berufsbildung*) di Berlino

[www.bibb.de/de/](http://www.bibb.de/de/)

Ancora sul sistema della formazione professionale in Germania:

[www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1235](http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=1235)

[www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder\\_eignungsverordnung.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf)

[www.foraus.de/start\\_set.htm](http://www.foraus.de/start_set.htm)

[www.foraus.de/lernzentrum/lernz\\_set.htm](http://www.foraus.de/lernzentrum/lernz_set.htm)

[www.foraus.de/download/rahmenplan.pdf](http://www.foraus.de/download/rahmenplan.pdf)

## 7. Bibliografia

CAVALLI A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Bologna, Il Mulino, 2000.

FRIESE M. (a cura di), *Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung*, Opladen, Leske e Budrich, 2000.

GAUDIO F., *Risorse umane e riforma del sistema formativo. Prime riflessioni di prospettiva*, in "Professionalità", (2003), n.73, pp. 49-64.

ISFOL, *Rapporto 2003*, Milano, Franco Angeli, 2003.

LAROCCA F., *Pedagogia generale con elementi di didattica generale*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2000.

NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Roma, Ciofsfp / Cnos-fap, 2004.

PAOLETTI L. (a cura di), *FADOL. La formazione a distanza on-line*, Napoli, Edizioni Simone, 2002.

PELLERREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.

TACCONI G., "A distanza" ...ma non "distanti". *Un progetto di formazione on line per formatori professionali*, in "Rassegna-Cnos", 19 (2003), n.3, pp. 29-39.

TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, Cnos-fap, 2003.

## ***Tavola Rotonda***

### ***La formazione in servizio dell'insegnante di scuola cattolica come occasione di rafforzamento dell'identità e della condivisione del progetto educativo: prospettive di applicazione nel quadro della riforma Moratti***

#### **Introduzione**

Prof.ssa CARMELA DI AGRESTI (Preside Facoltà Scienze della Formazione, Libera Università Maria Santissima Assunta – Roma)

La tematica oggetto di questa tavola rotonda rimanda a tre questioni di fondo: a) le trasformazioni delle istituzioni formative in cui gli insegnanti oggi si trovano ad operare; b) il bisogno di formazione continua richiesta dalle mutate situazioni di lavoro; c) l'esigenza di declinare il tutto nello specifico della formazione in servizio dell'insegnante di scuola cattolica, formazione vista come momento di rafforzamento dell'identità e della condivisione del progetto educativo.

I lavori della prima parte di questo seminario hanno messo a fuoco i problemi riguardanti la formazione iniziale degli insegnanti.

È emersa la complessità del sistema formativo e la difficoltà di connotare un profilo docente date le richieste contrastanti provenienti dagli odierni contesti.

Siamo tutti consapevoli della crisi che investe le istituzioni formative e gli operatori addetti. Ciò produce incertezze circa la natura e la funzione delle stesse istituzioni e, di conseguenza, crea non poca confusione circa i compiti e le responsabilità di cui devono farsi carico gli insegnanti.

Affrontare la questione della formazione in servizio vuol dire collocare la tematica in questo vasto orizzonte problematico, ben consci che le soluzioni non sono né semplici, né scontate.

Il mio compito, in questo momento, non è entrare nel merito delle questioni, ma indicare aspetti su cui è opportuno sostare con la riflessione.

#### *1. Le istituzioni formative tra destrutturazione e innovazione*

Tutto il sistema formativo (scuola e istruzione-formazione professionale) è caricato di molteplici e differenti funzioni nella nuova architettura designata dalla riforma in atto.

Per tracciare qualche coordinata di un possibile percorso formativo degli insegnanti in servizio occorre guardare al diverso scenario culturale, sociale, istituzionale, economico, politico che avanza, nei confronti dei sistemi formativi, molteplici e inedite richieste, più o meno lecite, tali comunque da condizionarne fortemente la struttura, i compiti e le funzioni.

Le richieste promanano da una molteplicità di fattori esterni ed interni al sistema; tutti incidono sul lavoro degli insegnanti. Si tratta di fattori aggiuntivi rispetto a quelli tradizionalmente costitutivi della professionalità docente (cultura generale e cultura specializzata, aggiornamento metodologico-didattico). Un breve cenno può aiutarci a cogliere la vastità di tali richieste e il peso che impongono.

Tra i *fattori esterni* è opportuno menzionare la rivoluzione informatica e telematica, le rapide trasformazioni nel mondo del lavoro, il complessificarsi della società, l'omogeneizzazione, l'indebolimento e la caduta dei valori tradizionali, la crisi delle grandi ideologie, la nascita delle società multirazziale-multietnica-multireligiosa, le conflittualità sociali e politiche, la violenza nelle sue varie forme individuali e sociali, la diffusione dei comportamenti devianti, la crisi delle istituzioni, il degrado ambientale.

A quelli esterni vanno aggiunti i *fattori interni* al sistema formativo da cui derivano precise richieste nei riguardi della professionalità docente e da essa attendono, come riscontro, nuove capacità e diversi comportamenti. Menziono soltanto l'autonomia, la parità (a metà), le richieste di qualità, il riordino dei cicli e la necessaria individuazione degli obiettivi formativi, l'espandersi della multimedialità, le nuove regole di partecipazione, il sistema di valutazione da attivare, lo sviluppo, su larghissima scala e a ritmi un tempo impensabili, delle scienze che non possono non riguardare anche l'insegnamento e l'educazione.

In questo pullulare di emergenze di differente natura si può correre il rischio di sottovalutare, se non addirittura di far scomparire del tutto altre esigenze di primaria importanza che riguardano il primato del soggetto, misura della qualità dei processi e della loro finalizzazione. Non si possono dare per acquisite le risposte alle domande circa le dimensioni umane da promuovere, le possibilità e limiti di ogni intervento, l'esigenza di una unificazione per evitare rischi di riduttivismi pericolosi. Ci sono poi gli interrogativi circa le costellazioni di valori da tener presenti come referenti di un discorso educativo/formativo in una società tanto frammentata, complessa e relativista, c'è il problema dei principi cardini a cui agganciare le strategie operative per evitare che siano di troppo breve tenuta.

Di dubbia validità, ci sembra, il tentativo di legittimare istituzioni e soggetti in essa operanti senza adeguata attenzione ad universali o costanti umane che ne segnano le mete ideali e ne misurano la validità.

Queste domande diventano ineludibili proprio nel momento in cui gli insegnanti sono chiamati a ricomprendere il proprio ruolo dentro le istituzioni.

## 2. *L'insegnante tra crisi d'identità e cumulo di responsabilità*

La letteratura specializzata da decenni si sta occupando della crisi d'identità della professionalità docente.

Modelli teorici descrittivo-interpretativi di tipo sociologico, o modelli calibrati sulla funzione educativa e su quella conoscitiva hanno proposto e continuano a proporre letture diversificate del fenomeno. Tante le variabili identificate: in particolare si sottolinea la perdita di autorità culturale e di valutazione sociale, l'inadeguato riconoscimento sul piano remunerativo, il livellamento di ruolo, la scarsa preparazione iniziale, le incertezze e le confusioni circa le funzioni, l'aumento di conflittualità interna all'istituzione, la crisi di legittimazione, la trasformazione dell'utenza e delle aspettative delle famiglie, il calo di motivazione.

Crisi generalizzata per un verso, e nello stesso tempo presa d'atto che senza il fattivo contributo della classe docente nessuna riforma può andare a buon fine. Non è perciò accademismo porre la domanda sulla specificità della professionalità docente oggi.

Dalla risposta a questo interrogativo è contrassegnato il tipo di formazione tanto iniziale quanto in servizio, di cui l'insegnante ha bisogno.

## 3. *La formazione in servizio dell'insegnante di scuola cattolica*

Gli insegnanti delle scuole cattoliche avvertono le difficoltà comuni a tutta la categoria, ma, lo sappiamo, hanno anche problemi aggiuntivi dovuti a situazioni di precarietà permanente in termini di carriera e di remunerazione. Questo è il dato di partenza che non si può ignorare nel cercare soluzioni concrete. Ma è dato altrettanto concreto che, insieme alle maggiori difficoltà, detti insegnanti possono trovare più motivazioni reali per il loro lavoro di quanto non ne offra una istituzione statale in forte crisi di identità. Si tratta, comunque, solo di una opportunità che deve essere offerta e sollecitata, non ritenuta scontata. Per tale ragione occorre riflettere insieme su quali punti far leva per aiutare gli insegnanti a vivere la missione propria della scuola cattolica.

La scuola cattolica, infatti, esprime in maniera peculiare il progetto educativo-formativo della Chiesa Cattolica nella sua totalità.



Da anni ormai la Chiesa italiana si sta interrogando su come adeguare le sue istituzioni educative per assolvere al meglio la funzione loro propria all'interno di una società in rapida evoluzione.

In piena adesione ai principi fondativi già chiaramente delineati dal Concilio e ribaditi a più riprese da documenti ufficiali, l'attenzione della Chiesa italiana si va concentrando sempre più sul piano del concreto storico a partire dagli anni 90.

Un momento di particolare significato è rappresentato dal primo grande convegno nazionale del 1991, convegno in cui viene messo principalmente a tema il *rapporto della scuola cattolica con la comunità ecclesiale* nella prospettiva dell'umanesimo cristiano. L'intento è riscoprire e riproporre a tutta la comunità cristiana le ragioni e le istanze della particolare esperienza culturale che la scuola cattolica rappresenta nel contesto sociale della realtà italiana.

L'incalzare degli eventi, l'apertura all'Europa e il necessario confronto con altri paesi, le trasformazioni sempre più rapide, le nuove emergenze provenienti dal sociale hanno reso necessario, negli anni successivi, *aprire nuove piste di riflessione*, meno interne alla realtà ecclesiale, per accogliere la sfida a entrare in gioco come proposta culturale destinata non soltanto ai credenti ma a tutta la comunità civile per una riflessione sulla natura e funzione della scuola in quanto tale.

Da questa istanza nasce il bisogno di convocare l'assemblea nazionale straordinaria della scuola cattolica (27-30 ottobre 1999) sul tema "Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo". Dallo stesso titolo si evince lo slargamento di orizzonte nell'affrontare il tema, sancendo così anche ufficialmente quanto era venuto maturando nel corso degli anni '90 (basti pensare al convegno di Palermo del 1995).

Peculiare a tale assise, come scrive il Cardinale Ruini nella sua prolusione programmatica, è che l'assemblea «non vuol essere soltanto un momento di incontro in cui la scuola cattolica italiana riflette su se stessa, con un'analisi sincera che mette a fuoco problemi, difficoltà e possibili soluzioni. Essa intende proporsi soprattutto come l'occasione per una riflessione di più ampio respiro e orizzonte su un progetto di scuola per il tempo che sta davanti a noi, a favore di tutti»<sup>1</sup>.

Con ciò la scuola cattolica non intende rinunciare a interrogarsi su come deve attuare al meglio la sua funzione, ma soltanto sottolineare che vuole farlo sempre di più calandosi nel contesto dell'odierno pluralismo culturale e sociale.

La *formazione continua degli insegnanti della scuola cattolica* non può sottrarsi all'approfondimento di questioni che sono vitali tanto per la scuola in generale, quanto per la sua stessa sopravvivenza peculiare.

Gli obiettivi da perseguire mi sembra siano di duplice natura. Il primo è quello di aiutare a cogliere e a sostenere il significato delle istituzioni educative in quanto tali e il ruolo che ogni docente è chiamato a svolgere in esse. Il secondo riguarda la condivisione di un progetto educativo che si alimenta dei valori forti dell'antropologia cristiana, ne traduce le istanze in termini culturali e si offre al confronto per la costruzione di una società più umana e più giusta, attenta alla difesa del primato dell'uomo e del diritto alla piena realizzazione di tutte le sue potenzialità.

Essere fedeli a tali compiti di alto profilo umano e culturale comporta fatica e impegno su tutti i fronti, coinvolgimento di tutti i protagonisti, ferma volontà di servire l'uomo senza steccati.

La formazione in servizio degli insegnanti deve responsabilizzare a perseguire sempre meglio entrambi gli obiettivi sopra citati. L'attenzione sul primo, centrato sull'aggiornamento metodologico-culturale, organizzativo, partecipativo ecc. è più agevole, dato l'interesse generale che coinvolge tutti gli insegnanti, di scuole cattoliche e non. Sicuramente non va dato per scontato, e va perseguito con cura e costanza, ma c'è meno esigenza di renderlo presente. Il secondo obiettivo presenta una doppia difficoltà: la prima riguarda, per la maggior parte degli insegnanti con una formazione iniziale del tutto estranea alla problematica educativa della dimensione religiosa, una vera iniziazione in situazione; la seconda è determinata dalle richieste di alto profilo umano-cristiano che il lavoro in una scuola cattolica propone ed esige.

---

<sup>1</sup> CSSC, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola Cattolica in Italia. Secondo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2000, p. 56.

Una formazione specifica coinvolge molti aspetti qualificanti che riguardano tanto il pensare quanto il vivere: la dimensione della fede nel progetto di vita personale, la consapevolezza del ruolo da svolgere nel piano della salvezza, la condivisione del progetto educativo, la partecipazione alla vita comunitaria fondata su relazioni umane arricchenti, la corresponsabilizzazione nella gestione dei processi, la preparazione culturale solida e critica secondo un'ottica cristiana, la capacità di dialogo tra espressioni culturali e fedi diverse e così via.

Se il primo aspetto accomuna tutti gli insegnanti, il secondo costituisce il contributo proprio della scuola cattolica alla realtà del paese. Sottovalutarlo significa perdere la propria identità di scuola cattolica e mancare al compito istituzionale come servizio all'uomo e alla sua crescita totale.

#### 4. Conclusioni

Gli interventi che si sono susseguiti hanno messo a fuoco molteplici problemi da affrontare nella gestione della formazione in servizio, ma hanno presentato anche proposte concrete su cui lavorare e azioni già in atto degne di attenzione.

Molti i punti significativi emersi.

Per quanto riguarda *gli aspetti di particolare problematicità* vanno segnalati:

- la rilevazione della difficile situazione vissuta negli Istituti per le continue emorragie di docenti verso le scuole statali. Tale realtà è pericolosa per l'identità delle scuole cattoliche in quanto l'atteggiamento di precariato degli insegnanti rende difficile la realizzazione, nel tempo, di progetti educativi e didattici e lancia un pericoloso messaggio agli allievi;
- la preoccupazione che la formazione permanente demandata dalla riforma quasi esclusivamente alle università possa dire impoverimento per eccesso di accademismo. La scelta, inoltre, non supera le vecchie separazioni tra mondo universitario e mondo scolastico, e misconosce il ruolo delle scuole quali soggetti a pieno titolo del processo di ricerca didattica e pedagogica.

Tra i punti qualificanti *i compiti dell'insegnante/educatore*:

- il richiamo ad essere colui che "introduce alla realtà totale", nel duplice senso di "apertura a tutta la realtà" e di "sviluppo di tutta la persona". Viene così richiamata la necessità di coniugare mondo oggettivo e mondo soggettivo, senza dimenticare che "la centralità della persona nel processo educativo", e il coinvolgimento di tutte le sue dimensioni costituiscono la meta-misura di ogni agire all'interno delle istituzioni formativo-educative;
- il bisogno-dovere dei docenti di lavorare insieme nella ricerca di significati, metodi, strategie e percorsi;
- la capacità di valorizzare in chiave educativa le discipline;
- l'importanza della formazione religiosa specifica per le maestre della prima infanzia;
- la riflessione sulla natura peculiare della professionalità docente e sulla definizione giuridica del ruolo insegnante.

Circa le *proposte e gli interventi già in atto* vanno rilevati:

- i numerosi corsi di aggiornamento/riqualificazione professionale nati dalle continue provocazioni provenienti dall'attuale processo riformistico;
- l'esperienza laboratoriale di ricerca-azione che sta già coinvolgendo scuole cattoliche a livello regionale;
- le procedure messe in atto, in qualche diocesi, per l'assunzione del personale docente, procedure volte a saggiare, oltre alle competenze ed alle abilità, anche le motivazioni e le capacità relazionali;
- le prime esperienze di formazione mirate all'assunzione di responsabilità e a cogliere le implicanze valoriali che derivano dall'accettazione di un incarico nelle scuole cattoliche;
- l'attenzione che il mondo dell'IFP degli Enti di ispirazione cristiana sta dando sia per individuare percorsi di formazione iniziale sia per proporre la riqualificazione permanente degli operatori onde renderli adeguati a svolgere i nuovi compiti che derivano dalla legge di riforma;

- lo spazio che nella formazione in servizio viene riservato alla dimensione etica e deontologica dell'operatore della FP, e alle iniziative di supporto dell'identità cristiana e carismatica degli enti;
- lo sviluppo della realtà associativa che si propone di costruire reti e di ottimizzare la qualità degli interventi, anche attraverso il coinvolgimento diretto degli operatori.

Questi e tanti altri temi toccati negli interventi e nel dibattito offrono uno spettro ampio di problemi su cui continuare a riflettere per avviare processi e interventi sempre più mirati alla crescita dell'identità culturale e professionale della scuola cattolica.

## **Modelli e prospettive per la scuola dell'infanzia**

Don ALDO BASSO e DELIO VICENTINI (Consulente ecclesiastico e Segretario Nazionale FISM – Federazione Italiana Scuole Materne)

Ci sembra importante richiamare anzitutto alcune considerazioni che servono per una impostazione corretta del problema della formazione dei docenti delle scuole cattoliche, precisando ulteriormente il discorso con un riferimento esplicito alla situazione delle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana.

1. L'obiettivo generale da raggiungere nella formazione, iniziale e permanente, del docente di scuola cattolica è una solida formazione sia sul piano strettamente *professionale* che su quello specificamente *religioso*. Nel documento della Congregazione per l'educazione cattolica *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola* si afferma (con riferimento particolare al docente laico e con riferimento alla scuola in generale, non soltanto a quella cattolica) che è necessaria una «formazione sia sul piano professionale sia su quello religioso. Si richiede specialmente nell'educatore una personalità spirituale matura» (n. 60). Se ciò viene affermato in riferimento alla figura del docente cristiano in qualsiasi tipo di scuola, tanto più lo si deve affermare quando ci si riferisce alla scuola cattolica, dove tutto l'agire educativo si deve ispirare ai valori cristiani.

Più precisamente: sul piano professionale, una solida formazione comprende un vasto ventaglio di competenze culturali, psicologiche e pedagogiche; sul piano della formazione religiosa, si tratta di sviluppare atteggiamenti di fede autentica e di vivere una vita cristiana coerente con l'impegno che l'insegnante si assume all'interno di una scuola che si fonda su un Progetto educativo ispirato ai valori cristiani.

Questo primo richiamo ci fa cogliere subito la specificità e la originalità di una riflessione sui percorsi formativi dei docenti quando ci si riferisce alla scuola cattolica. Come sempre, quando si affrontano temi e problemi relativi a questo tipo di scuola, occorre prendere coscienza che ognuno di essi può essere trattato richiamando tutto quanto si può dire a proposito di tutte le scuole del Sistema Nazionale di istruzione e formazione; nello stesso tempo, però, è necessario essere consapevoli che ognuno di essi assume una fisionomia specifica e richiede quindi di essere pensato in modo originale e diverso rispetto a quanto avviene nella scuola statale. Questo vale anche nel caso della preparazione dei docenti che insegnano nelle scuole cattoliche: in questo caso, la specificità del discorso che stiamo facendo è data dal necessario riferimento che si deve fare all'aspetto religioso nella formazione del docente di scuola cattolica.

Se ci si chiede perché si devono richiamare sia gli aspetti specificamente professionali che quelli religiosi a proposito di questa figura di docente, la risposta è data soprattutto dal fatto che egli è chiamato ad elaborare e a trasmettere una proposta educativa ispirata ai valori cristiani, quindi ad una visione cristiana del mondo, della vita, della persona, dell'educazione. Tocchiamo qui un aspetto centrale della scuola cattolica: essa è tale nella misura in cui la sua proposta culturale è specifica e originale rispetto a quella che può essere offerta da altre scuole del Sistema Nazionale di istruzione e formazione. Se ciò non avviene, questa scuola non ha ragion d'essere. Essa, infatti, «come comunità educativa ha per aspirazione ultima di educare alla fede» (l.c. n. 43), anche se nel perseguire

questo obiettivo essa deve restare scuola a tutti gli effetti, così da rispettare l'autonomia delle realtà temporali, come insegna il concilio Vaticano II.

Tutto quanto finora detto è coerente con ciò che afferma il Codice di diritto canonico: «L'istruzione e l'educazione nella scuola cattolica deve fondarsi sui principi della dottrina cattolica; i maestri si distinguono per retta dottrina e probità di vita» (can. 803 § 2).

2. Se ora facciamo riferimento alle insegnanti delle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana, occorre sottolineare un altro aspetto che specifica e caratterizza ulteriormente le esigenze della loro formazione. In queste scuole, infatti, di norma ogni insegnante è chiamata anche ad insegnare religione cattolica; da ciò consegue una serie di requisiti che sono precisati dal Codice di diritto canonico al canone 804 § 2: «L'Ordinario del luogo si dia premura che coloro, i quali sono deputati come insegnanti della religione nelle scuole, anche non cattoliche, siano eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica». La formazione delle insegnanti delle scuole dell'infanzia cattoliche dovrà dunque riguardare anche questi aspetti particolari che sono connessi con il tipo di insegnamento specifico che riguarda appunto l'insegnamento della religione cattolica.

Per completezza di discorso, si deve sottolineare infine che la formazione delle insegnanti delle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana deve tenere conto, tra l'altro, di due caratteristiche particolari che le contraddistinguono rispetto ad altre categorie di insegnanti. In primo luogo, è un gruppo dove, rispetto ad altri tipi di scuole cattoliche, sono numerose le religiose. In secondo luogo, la formazione iniziale di coloro che attualmente insegnano nelle scuole dell'infanzia è stata assai eterogenea: alcune si sono diplomate al termine di un triennio, altre hanno frequentato un ulteriore biennio sperimentale, altre un quinquennio (progetto "Egeria"), alcune hanno frequentato anche l'università (per non parlare di quelle insegnanti che si sono preparate privatamente a sostenere gli esami in scuole dove, in più di un caso, era anche troppo facile ottenere il diploma).

Naturalmente, guardando alle prospettive che ora si aprono per quanto riguarda la formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, le cose cambiano profondamente, ma ciò non deve far dimenticare le esigenze specifiche che possono nascere quando si tratta di affrontare la formazione in servizio delle attuali insegnanti delle scuole dell'infanzia cattoliche.

### 3. *Problemi e prospettive*

- a. Per la formazione in servizio, la FISM ritiene che sia cruciale il ruolo svolto dalla Federazione ai suoi vari livelli: nazionale, regionale e provinciale. Sentiamo, a questo riguardo, la necessità di rafforzare i vari organismi e le varie strutture, così da metterle in grado di svolgere un servizio che ha come obiettivo quello di preparare docenti che rispondano veramente alle esigenze delle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana. Se questo servizio non viene svolto dalla Federazione, chi mai potrebbe svolgerlo?
- b. Avvertiamo pure, come FISM, la necessità di preparare persone qualificate che siano realmente in grado di formare i docenti delle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana. Si tratta di un'esigenza fondamentale. Spesso si ha l'impressione che non sia affatto facile trovare persone che abbiano i seguenti necessari requisiti: buona cultura generale; conoscenza delle problematiche scolastiche, in particolare di quelle connesse alla scuola dell'infanzia; conoscenza delle problematiche connesse con la scuola cattolica in Italia; conoscenza (unita possibilmente all'esperienza vissuta all'interno delle scuole dell'infanzia) degli aspetti metodologici e didattici. È facile comprendere che se la formazione delle docenti si limita a considerazioni di carattere generale è decisamente insufficiente.
- c. Un problema che sembra porsi con sempre maggiore frequenza è la difficoltà di trovare in numero sufficiente persone che non soltanto abbiano i titoli necessari per insegnare nella scuola dell'infanzia, ma che rispondano anche ai requisiti che si richiedono a coloro che sono chiamati ad offrire una proposta culturale ispirata ai valori cristiani. Non è raro il caso in cui la possibilità

di scegliere le persone da chiamare ad insegnare nelle scuole materne cattoliche è assai ridotta, se non inesistente.

- d. Va sottolineata anche la particolare situazione in cui si trovano le scuole cattoliche in Italia: a causa dell'insufficiente intervento dello Stato si ha un trattamento economico, nei confronti degli insegnanti che vi lavorano, non corrispondente a quello riservato agli insegnanti statali. Ciò rende precaria la condizione degli insegnanti delle scuole cattoliche, i quali sono facilmente orientati a scegliere la scuola statale non appena si presenta l'occasione propizia. È evidente come tutto ciò renda problematica la formazione sistematica e costante di un corpo docente della scuola cattolica.
- e. Infine, si fa presente che da diversi anni la FISM ha avviato un'esperienza importante per quanto riguarda la formazione in servizio delle insegnanti delle scuole federate, esperienza che ormai è considerata una modalità normale che ogni federazione provinciale deve far propria per provvedere alle esigenze della formazione stessa. Si tratta del coordinamento a rete, che qui di seguito viene brevemente presentato.

#### *4. Coordinamento a rete e formazione in servizio*

Quando si parla di formazione in servizio nell'ambito delle scuole federate alla FISM il riferimento d'obbligo va alla struttura stessa della Federazione: le scuole si associano alle federazioni provinciali e queste, a loro volta, aderiscono alla Federazione nazionale. Nell'ambito di ogni regione le Federazioni provinciali si coordinano tra loro dando vita alle FISM regionali. L'intera struttura è regolamentata sulla base di strumenti statutari deliberati dagli organismi competenti e operanti ai vari livelli.

In relazione al tema specifico della formazione in servizio la competenza risulta attribuita alle federazioni provinciali che possono disporre di esperti nei vari settori di operatività, di équipe pedagogiche e quant'altro possa servire per supportare adeguatamente le scuole nei loro bisogni. La formazione in servizio degli insegnanti costituisce una delle opportunità offerte alle scuole. Senza alcun dubbio, la più importante e impegnativa.

Sulla base dei bisogni segnalati e/o direttamente accertati, la FISM provinciale promuove conseguenti attività di aggiornamento che risultano prevalentemente calendarizzate nel mese di settembre, prima dell'inizio delle lezioni. Nel corso dell'anno scolastico vengono riprese per le necessarie verifiche e per valutarne l'effettiva ricaduta sui comportamenti professionali dei docenti.

Il coordinamento realizzato dalla FISM risulta articolato su due livelli:

- a livello di singola scuola, dove l'azione combinata del gestore/legale rappresentante e del coordinatore dell'attività didattica, figure previste dalla CM n. 31 del 18 marzo 2003, diventa l'elemento chiave per il costante miglioramento della professionalità. La qualità dell'offerta formativa, l'aggiornamento professionale e la formazione in servizio costituiscono il primario impegno per tutti gli operatori scolastici nei rispettivi settori di competenza;
- a livello di reti di scuole nell'ambito di ogni provincia, dove si fa riferimento alla seguente struttura:

***COORDINATORE PROVINCIALE***

*(scelto dalla Presidenza provinciale FISM)*

***GRUPPO PROVINCIALE DI COLLEGAMENTO DEI COORDINATORI DI RETE  
(OSSERVATORIO PROVINCIALE PERMANENTE DELLA QUALITÀ)***

*(formato dai coordinatori delle singole reti e presieduto dal coordinatore provinciale)*

***CONSULTA DI RETE***

*(formata dai coordinatori delle scuole della rete e presieduta dal coordinatore di rete)*

***ASSEMBLEA DEI DOCENTI DELLA RETE***

*(presieduta dal coordinatore di rete nominato dal Presidente provinciale FISM)*

**SCUOLE AUTONOME PARITARIE ADERENTI ALLA RETE**

*(per omogeneità territoriale, vicinanza, appartenenza congregazionale...)*

La lettura dal basso verso l'alto dello schema riportato consente di individuare agevolmente la procedura da attivare:

- una volta disegnate le reti territoriali il presidente provinciale della FISM, sentite le scuole aderenti, nomina il coordinatore di rete scegliendolo tra persone di alta qualificazione in ambito pedagogico e didattico;
- vengono attivate l'assemblea e la consulta di rete per creare occasioni di incontro che consentano un generalizzato monitoraggio sui bisogni del personale operante nelle singole istituzioni scolastiche;
- il Gruppo provinciale di collegamento dei coordinatori di rete si caratterizza come un vero e proprio Osservatorio provinciale permanente sulla qualità dell'offerta formativa delle scuole, dal momento che vi convergono, per il tramite dei suoi componenti, i bisogni professionali segnalati da singoli docenti, dalle assemblee e dalle consulte;
- le conseguenti proposte dell'Osservatorio vengono recepite dalla Presidenza provinciale della FISM che organizza le attività di aggiornamento.

Attualmente tale organizzazione risulta operante in buona parte delle province italiane, sia pure con modalità diverse in risposta a specifiche caratteristiche locali. Non va, inoltre, dimenticato che sull'argomento, ormai da oltre dieci anni, viene organizzato un seminario nazionale di studio. La struttura organizzativa del servizio è stata codificata in una "Carta del coordinamento a rete", integralmente recepita nel documento "Le scuole dell'infanzia FISM – Appartenenza e promozione", approvato dal Consiglio nazionale il 26 giugno 2004 e operante sull'intero territorio nazionale.

La riforma della scuola in atto ha impresso una ulteriore accelerazione:

- si sono moltiplicate le iniziative di formazione finalizzate ad un'approfondita conoscenza delle norme fino a questo momento emanate;
- la prospettiva della riforma ha riportato in primo piano la necessità di caratterizzare in senso culturale e religioso il progetto educativo delle scuole dell'infanzia paritarie (e non paritarie) federate;
- i recenti interventi del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica in materia di IRC nella scuola cattolica costituiscono una spinta ulteriore...

## **La proposta educativa della FOE per la scuola primaria**

Dott.ssa ANNAMARIA FORMIGONI (Federazione Opere Educative – FOE)

Non sono una specialista di educazione e didattica, se non perché opero sul campo: dirigo una scuola elementare da una ventina d'anni, cioè da quando un gruppo di genitori e insegnanti, tra cui anch'io, ha deciso di fondare una scuola.

Perché? Perché desiderava passare alle generazioni future la medesima ipotesi culturale che aveva appassionato la sua vita, la medesima ipotesi interpretativa della realtà. Infatti, per dirla con la definizione di Jungmann, resa celebre da Giussani, «l'educazione è un'introduzione alla realtà totale».

Giussani si sofferma sull'aggettivo "totale" nel duplice senso di "apertura a tutta la realtà" e di "sviluppo di tutta la persona".

E la scelta di porre la realtà come origine e fine dell'educazione rappresenta un passo fondamentale nella prospettiva di cammino e di formazione di ogni insegnante che deve riconoscere che questo è vero anche per lui e che questo apre a orizzonti di senso che suscitano e impegnano la sua libertà di docente, condizione necessaria per mobilitare anche la libertà del discente.

1. La domanda: "perché insegnare?" rimane viva sempre nella vita della scuola e mobilita ogni giorno chi in essa opera.

"Si insegna perché il ragazzo cresca". Sottolineo la parola "cresca", perché anche la trasmissione della cultura, che è uno dei compiti specifici della scuola, non è il suo fine ultimo ed esauriente, per il semplice motivo che esso non potrebbe essere raggiunto senza la crescita di colui al quale questa cultura è trasmessa. Una trasmissione meccanica ed esteriore, alla quale seguirebbe inevitabilmente un apprendimento dello stesso tipo, non avrebbe nulla a che fare con un autentico sapere e un'autentica scienza.

Ma come è possibile formare insegnanti che abbiano a cuore questo? Dico abbiano a cuore, senza la pretesa di un esito che dipende anche dalla libertà del ragazzo che deve giocare.

2. La formazione dell'insegnante dipende in gran parte da ciò che ci si aspetta da lui. Di fatto l'insegnante in Italia è più recepito come un operatore della socializzazione (un esperto di "educazioni") più che un educatore, ossia una persona che ha il compito di introdurre le giovani generazioni nella complessità del reale attraverso la comunicazione di un'ipotesi di significato globale. Non esiste possibilità di rafforzamento dell'identità personale se non dentro una proposta che coinvolge tutta la persona, una proposta che la persona sente interessante e vera per sé, per la propria vita e che quindi la rimette in gioco, la mobilita, la appassiona, la rimette in una posizione di tensione, di ricerca nei confronti della realtà.

3. Questa dimensione educativa, questa ipotesi culturale si esprime in una forma e in una concezione dell'insegnamento e dunque dei contenuti e dei metodi della didattica.

Contenuti e metodi non sono estranei alla identità culturale, ma da essa discende l'approfondimento della disciplina che non può essere *a latere*, da essa discende la metodologia di insegnamento della disciplina stessa.

Nella scuola ad ogni livello, sebbene in proporzione e in forme diverse, si educa insegnando: ciò comporta una valorizzazione della educatività delle discipline, una modalità didattica, una definizione dei criteri e degli strumenti di valutazione.

Qualche esempio: nelle nostre scuole si ha una cura grandissima di quello che chiamiamo il testo, cioè la composizione scritta personale di ciascuno. Ad essa dedichiamo tempo, cura, risorse (doppia presenza di insegnanti in quelle due ore settimanali in tutte le classi a partire dalla seconda, continuo aggiornamento su questo). Perché? Perché crediamo che lo scrivere incrementi la capacità di pensare del soggetto, la sua capacità di fare memoria e quindi di dare senso alla realtà e all'io, a quell'io che noi stimiamo, anche se alunno della primaria.

Oppure penso a un modo di fare matematica che valorizza tutti, il percorso di ciascuno, che diventa ricchezza per tutti e che esalta la capacità di dare le ragioni di come si è operato. Dentro questa riflessione ci sta appieno il modo con cui chiediamo ai docenti di porsi di fronte all'errore dell'alunno, come una possibilità per tutti di andare a fondo di più nel capire, come fattore di conoscenza.

4. Solo una compagnia di adulti uniti da un comune scopo è capace di reggere un compito educativo di così ampia portata quale è la continua ricerca di significati, metodi, strategie e percorsi.

È un modo di stare di fronte ai colleghi, agli studenti, ai problemi che è carico di un'apertura, non solo a tutto e a tutti, ma anche oltre al problema stesso, oltre all'apparenza stessa.

Non crediamo al genio isolato, alla straordinaria personalità; c'è, ma è un'eccezione su cui non si costruisce una scuola.

La creatività di ciascuno è accolta, coltivata e provocata da un'amicizia e da una compagnia vissute come dimensione della persona e del lavoro, quindi la compagnia e l'amicizia come metodo concreto con cui partecipare le proprie esperienze, le proprie scoperte, i propri bisogni, le proprie

esigenze in uno scambio che è quasi quotidiano e informale e che è capace di tenere questa posizione umana anche nel momento formale dell'aggiornamento.

Nel dialogo, nell'esperienza concreta, nell'assunzione condivisa del lavoro che si fa e delle esigenze che si pongono, nasce una possibilità di creatività e un'assunzione di responsabilità che altrimenti sarebbe inimmaginabile. È una compagnia che dà non solo l'intelligenza, ma sostiene nell'incontro e nell'impatto con la realtà stessa. E in questa compagnia, quanto più è autentica, tanto più si è capaci di vivere anche la correzione reciproca.

L'esperienza ci testimonia di tanti colleghi che in una simile compagnia hanno ritrovato il coraggio e la speranza per ritornare a insegnare, perché quello che ne ricavano è un di più per sé, come soddisfazione, senso, gusto di sapere che ripaga delle fatiche dell'aggiornamento e del tempo che esso comporta; per meno di così non vale la pena. Gli insegnanti sono capaci di riconoscere se questo è vero per sé e sono disponibili a un percorso di questo tipo.

5. In questi anni la FOE ("Federazione opere educative" cui aderiscono molte scuole non statali) ha organizzato più livelli di aggiornamento, anche partendo dalle continue provocazioni che le riforme sono state per la scuola .

La riforma Berlinguer è stata lo spunto per un anno intero di lavoro con gli insegnanti che ci ha portato ad esplicitare *Il nostro progetto per la scuola che cambia*. Tutto, dal contenuto alla forma, è stato rivisto, ripensato per arrivare alla formulazione del nostro progetto.

Questo lavoro ha coinvolto gli insegnanti, di ogni ordine e grado a ripensare, divisi per ordine, per materia o insieme in assemblea. Abbiamo così prodotto un grosso fascicolo, *Le nostre proposte per una scuola che cambia* per scuola primaria e secondaria.

Abbiamo poi continuato il lavoro anche di fronte a una proposta che più ci corrispondeva, la proposta Moratti.

Due o tre giornate all'anno per tutti i livelli di scuola ci hanno visto impegnati ad affrontare temi quali "Gioco, studio e lavoro: l'esperienza della realtà" oppure "Il percorso personalizzato dello studente" o altro. Nel pomeriggio seguiva un lavoro specifico per le diverse età.

Abbiamo molto lavorato anche sulla singola disciplina, convinti che è attraverso di essa che passa l'identità culturale della scuola: storia, italiano, matematica, inglese, le nuove tecnologie ci hanno visto impegnati in altrettante giornate di incontri comuni tra i diversi ordini di scuola per arrivare alla formulazione di un curriculum trasversale.

All'interno poi di più scuole, collegate tra loro per vicinanza, si sono tenuti diversi seminari specifici su alcuni nodi decisivi dell'una o dell'altra materia. Seminari che continuano per più anni.

Tutto questo perché per noi è possibile introdurre alla comprensione del reale insegnando le discipline.

Abbiamo anche attuato momenti di lavoro iniziali su quelli che sono i cambiamenti e le novità più importanti della riforma Moratti: la valutazione e il portfolio, le unità di apprendimento e il tutor. Non abbiamo la pretesa di aver esaurito il compito, né d'altra parte la riforma lo pretende, ma di esserci confrontati seriamente con essa e di volere continuare questo confronto nel quotidiano scolastico giocando tutta la nostra ricchezza educativa.

La scuola cattolica deve crescere nella consapevolezza che si può rispondere alle sfide educative che la società più complessa pone (educazione alla pace, alla salute, all'affettività...) dentro l'esperienza di ogni giorno, perché la nostra cultura vive l'uomo come una unità profonda e sa che la risposta a tutte le sfide del mondo è già contenuta nella sua formazione integrale e vera.

È lo stesso anche per la formazione dei docenti. Non è possibile che per filo e per segno il docente debba sentirsi dire da un altro cosa deve fare o insegnare. All'inizio della sua formazione deve guardare un altro che opera nella classe, imparare una posizione umana e uno sguardo sulla realtà e sui bambini, imparare lasciandosi interrogare e chiedendosi le ragioni davanti a un "io in azione". Contemporaneamente, in questa compresenza con un maestro tutor, deve a sua volta mettersi in azione, perché si impara facendo e chiedendosi le ragioni di ciò che si vede fare. Questo in-



terrogarsi sempre sulle ragioni di ciò deve rimanere un atteggiamento fondamentale dell'insegnante in ogni momento della sua "carriera".

## **L'esperienza di formazione dei docenti della FIDAE**

Don GIANCARLO BATTISTUZZI (Vicepresidente Federazione Italiana Istituti di Attività Educative – FIDAE)

Prima di iniziare a pensare, a progettare e a realizzare dei percorsi formativi per gli insegnanti in servizio presso le scuole cattoliche in Italia, ritengo importante ricordare la difficile situazione vissuta dai nostri istituti per le continue emorragie di docenti verso le scuole statali. Fenomeni che si verificano puntualmente all'inizio di ogni anno scolastico. Questa situazione è forse, per l'identità delle nostre scuole, più pericolosa della stessa carenza di mezzi finanziari; infatti il rapido avvicinarsi degli insegnanti limita la capacità di realizzare progetti a medio-lungo termine e rende difficile la testimonianza dei valori professati. Un docente che ha l'occhio puntato alle graduatorie del CSA e pensa di entrare prima possibile nel ruolo dello Stato non potrà mai sentirsi appartenente fino in fondo alla scuola dove opera.

I motivi, per i quali i docenti progettano di rimanere nelle nostre realtà scolastiche a tempo determinato, sono certamente il divario economico, il maggior impegno personale che la nostra impostazione richiede loro, non ultimo la sensazione di precariato che le nostre realtà offrono. Il ridimensionamento del numero di classi, la chiusura di alcuni istituti o la difficoltà di sopravvivenza di altri, derivante dalla apertura o dall'ampliamento di scuole vicine, creano una pericolosa sensazione di instabilità su tutto il sistema delle scuole cattoliche.

Tutto questo porta le nuove generazioni di insegnanti a rimanere nella scuola cattolica con un coinvolgimento personale parziale, in attesa di raggiungere la "certezza" e migliori condizioni economiche nelle scuole dello Stato. Siffatta realtà, oltre a rendere difficile la realizzazione nel tempo di progetti educativi e didattici, come sopra accennato, dà una pericolosa testimonianza: l'insegnante, che è il testimone dei valori dichiarati dalla scuola, lascia agli allievi, che hanno imparato a stimarlo e a considerarlo come loro maestro, l'idea di premettere i suoi legittimi interessi privati alla realtà "sponsale" che si crea tra docente e discente.

È un problema che mi sono permesso di portare subito all'attenzione dei presenti perché richiede una seria e attenta analisi e conseguenti strategie nel momento in cui si riflette sui "Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica" per evitare che le nostre istituzioni scolastiche, raggiunta l'eccellenza nelle proposte metodologiche e superati i problemi finanziari, perdano la capacità di testimoniare il mondo valoriale e carismatico che ne giustificano l'esistenza.

### *1. Il profilo professionale del docente di scuola secondo la legge 53: limiti e prospettive*

Il testo di legge (L. 53/03, art. 5), in riferimento alla formazione dei docenti può essere sintetizzato in tre punti:

1. la formazione iniziale dei docenti, che è demandata alle università e ai corsi di laurea specialistica;
2. le "attività" di tirocinio nelle scuole, sulla base di convenzioni tra atenei e istituzioni scolastiche, al fine di conseguire l'abilitazione per l'immissione in ruolo;
3. la formazione permanente degli insegnanti a cura degli atenei, che dovranno promuovere e governare dei centri di eccellenza per la formazione, anche in vista di funzioni specifiche quali la figura del tutor, il coordinatore dell'attività educativa ecc.

La legge non sembra introdurre grosse novità rispetto a quanto "già visto" in questi ultimi anni dopo l'avvio dei corsi SSIS, anche se questi corsi non hanno ancora raggiunto un giusto equilibrio tra il momento teorico e l'esperienza del tirocinio nelle scuole: quest'ultimo troppo ridotto ri-

spetto allo standard europeo. Molto si può ancora fare in questa direzione per perfezionare il sistema.

Se l'intenzione del legislatore è stata quella di dare organicità al sistema "formazione dei docenti" si deve affermare che ci si muove dentro ad uno scenario culturale vecchio, anche se si raggiungesse l'apice della perfezione del percorso tracciato. Infatti nella L. 53/03 non c'è alcun invito e nemmeno un riferimento esplicito alla possibilità di attuare una qualche collaborazione tra il mondo accademico e le scuole per progettare, monitorare e valutare strategie e nuovi modelli pedagogici e didattici: è confermata la sola direzione che va dall'università alla scuola; non c'è un esplicito superamento dell'*hortus conclusus* nel quale ciascuna istituzione scolastica e accademica è chiamata ad operare.

Il limite strutturale della legge sta proprio nel non prevedere il superamento delle vecchie separazioni, pur nel rispetto dei ritmi e delle rispettive esigenze professionali, tra il mondo accademico e il mondo delle scuole.

Attualmente, in questo panorama culturale verticistico, si suppone che le università siano in grado di attivare e controllare la loro produzione scientifica in campo pedagogico ed educativo senza una reale e profonda interazione con il mondo scolastico che è l'oggetto del loro interesse speculativo; le scuole non sono percepite quali possibili *soggetti attivi* nel processo di ricerca didattica e pedagogica, prerogativa che sembrerebbe supposta dalla legge sull'autonomia scolastica. In una visione culturale unitaria sia la scuola sia l'università, pur con diverse specificità, dovrebbero concorrere nella elaborazione di progetti di ricerca per la formazione dei docenti e per la realizzazione di impianti didattici innovativi.

Riguardo alla formazione permanente dei docenti, prevista dalla legge 53/03, la FIDAE-Veneto, in accordo con la Direzione Generale del MIUR-Veneto, sta portando avanti un progetto pluriennale di formazione dei propri docenti della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di 1° grado per l'attuazione della riforma.

La modalità scelta è quella dei laboratori di ricerca-azione con il contributo esterno di esperti. Infatti i docenti, i dirigenti e i coordinatori scolastici hanno chiaramente espresso il bisogno di lavorare insieme su progetti più che di partecipare a convegni o a incontri o a lezioni accademiche, pur di alto profilo culturale, ma che hanno il limite di non costringere gli interessati a lavorare insieme per trovare soluzioni operative applicabili nei contesti in cui lavorano.

I prodromi di questa scelta procedurale risalgono a qualche anno fa quando alcune scuole elementari si sono costituite in rete per affrontare insieme le difficoltà nell'applicazione della legge sulla parità (L. 62/00). L'abitudine al lavoro in équipe e la maggiore facilità con cui insieme venivano affrontati e risolti i problemi hanno suggerito di utilizzare la stessa procedura nell'attuazione della riforma scolastica in atto. L'esperienza laboratoriale di ricerca-azione ha coinvolto molte scuole cattoliche in Regione: ca. 50 scuole primarie e ca. 50 scuole secondarie di 1° grado. Le suddette scuole hanno costituito 20 reti di scuole con la partecipazione di più di 1000 docenti. A questa attività partecipano anche docenti delle scuole statali.

Ufficialmente l'attività dei laboratori di ricerca-azione per la scuola primaria è partita il 21 febbraio 2004 con un convegno regionale, mentre per la scuola secondaria di 1° grado i lavori sono iniziati con un convegno regionale il 19 giugno u.s. con la presenza di esperti provenienti da varie università italiane e di personale del MIUR.

I convegni hanno la funzione di stimolare la ricerca di soluzione dei problemi all'interno delle singole scuole, fare il punto della situazione e stimolare il confronto con gli esperti della riforma. I temi trattati nei convegni vengono suggeriti e attivati, in base allo stadio di avanzamento dei lavori nelle varie reti di scuole, da una commissione che coordina tutta l'attività regionale. Sia nei laboratori, svolti periodicamente nella sede della scuola capofila della rete, sia nelle singole scuole sono presenti dei docenti tutor formati dal MIUR-Veneto, per aiutare gli insegnanti nel loro lavoro di ricerca-azione. Questi insegnanti tutor sono stati scelti dalla FIDAE-Veneto tra i docenti delle proprie scuole e proposti alla Direzione Generale del MIUR-Veneto per la loro formazione. Gli argomenti trattati a tutti i livelli, nelle singole scuole, nelle reti e nei convegni sono, come è ovvio, i nodi di-

dattici cruciali della riforma: le indicazioni nazionali, i piani personalizzati, la figura del tutor, la valutazione, l'orientamento, il portfolio, le lingue straniere... In queste sedi non vengono trattati i problemi remunerativi e sindacali.

Questi laboratori hanno il grande pregio di valorizzare metodi didattici diversi, sensibilità ed esperienze maturate in molti anni di lavoro sul campo e di ricerche compiute in diverse università; si pensi al grande patrimonio culturale elaborato nelle Università delle congregazioni religiose e nell'Università Cattolica. Mi permetto di accennare che vi confluiscono anche lavori e ricerche di Università americane, tra questi cito il metodo elaborato da Grant Wiggins e Jay McTighe per una comprensione profonda, *Understanding by design*, frutto di un lavoro ventennale svolto in collaborazione con alcune scuole americane. Il testo è stato recentemente pubblicato in Italia a cura di Mario Comoglio con il titolo *Fare progettazione*, Roma, LAS.

L'attività di ricerca metodologica, che si sta svolgendo nelle nostre scuole in Veneto e in altre parti d'Italia, può essere considerata a tutti gli effetti un lavoro di ricerca sperimentale e può rappresentare la base per progetti di collaborazione con i centri di ricerca italiani, come sopra auspicato.

## 2. Identità e condivisione del progetto educativo

Se nella prima parte si accenna allo sforzo messo in atto dalla FIDAE per preparare professionalmente il docente delle scuole cattoliche sul piano didattico e si prospetta un diverso rapporto tra il mondo accademico e quello della scuola, in questa seconda parte si vuole dare un contributo alla riflessione sull'identità del docente di una scuola cattolica e sulla necessità che egli ne condivida il progetto educativo.

Per affrontare questi due ultimi aspetti, vitali per le nostre scuole, c'è la necessità di avere un corpo docente stabile con il quale dialogare e lavorare insieme. La condizione cristiana e cattolica dei docenti, la completa osservanza delle indicazioni della Chiesa e del Magistero non sono sufficienti per poter affermare che i docenti vivano i valori cristiani con la modalità richiesta dalle scuole dove lavorano. Come sono necessari anni per formare un docente, pur avendo egli una solida cultura accademica di base e aver conseguito l'abilitazione o aver vinto un concorso a cattedra, analogamente la sua partecipazione alla vita ecclesiale e la sua interiore ricchezza spirituale sono prerequisiti indispensabili che vanno poi calati e incarnati nella realtà scolastica dove egli va ad operare.

Dato il rapporto particolare che si instaura tra docente e discente, si ha bisogno di ispirarci a quei modelli evangelici che meglio interpretino la particolare condizione relazionale che si instaura a scuola. Generalmente questi modelli sono stati elaborati dai padri fondatori e rappresentano la ricchezza dei carismi della Chiesa.

Può essere utile ricercare delle immagini evangeliche unificanti tutti i carismi, che divengano lo *stile* per le scuole cattoliche in Italia e sulle quali iniziare un dialogo e un confronto. Mi si permetta di suggerirne due: l'icona del "Servo" e l'icona sponsale che è "Cristo e la Chiesa".

Se la funzione docente è prima di tutto un *mostrarsi* ai propri studenti, l'insegnante non può dimenticare che trasmette con la sua vita e il suo essere uomo e docente il proprio "credo" nel valore culturale della disciplina insegnata, nella volontà positiva degli studenti, nel progetto dell'istituto e non ultimo nella sfera profonda degli affetti e della religiosità. Il Cristo Servo è Dio che si "mostra" all'uomo, che lo cerca e crede in lui. Il modello è tremendamente lontano dalle nostre capacità, ma ci aiuta a conoscere la via, non a capirla. Il Cristo si mostra all'uomo prima di tutto come obbediente alla sua missione, come Colui che si realizza nell'oblazione totale per salvare l'umanità.

Il docente di una scuola cattolica, a mio avviso, deve essere consapevole che è chiamato ad educare il discente con la sua vita prima che con la sua intelligenza, egli è chiamato a realizzarsi professionalmente nel dono di sé, nel servizio allo studente come suggerisce, in un linguaggio laico, la stessa L. 53/03: il fine della scuola è quello «di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia». La figura del Cristo, "Servo obbediente", richiama anche la ne-

cessità di perseguire fino in fondo l'obiettivo liberamente scelto, senza dar peso alle difficoltà e alle amarezze che la professione porta con sé.

Se al docente può essere proposta l'immagine di Cristo Servo, alla scuola si può associare l'immagine sponsale, nella quale si sottende il faticoso lavoro di accettazione dell'altro per costruire la comunità, infatti questo è uno degli obiettivi valoriali perseguiti nelle nostre realtà scolastiche. L'icona sponsale suggerisce inoltre un legame che è continuamente sottoposto al pericolo di incomprendimenti e perfino di tradimenti, va quindi custodito e protetto con sapienza. Il modello, per la scuola cattolica, è il legame che intercorre tra Cristo e la Chiesa; un legame inscindibile che poggia sul sacrificio per amore.

Il problema è aiutare il docente a capire le responsabilità morali che si assume sottoscrivendo un contratto di lavoro con una delle nostre realtà ecclesiali e a fargli intuire che egli si realizza come docente proprio con l'assunzione di queste responsabilità. È importante che i gestori di scuola cattolica fin da subito esplicitino ai docenti che chiedono di insegnare nei nostri istituti che c'è una richiesta da parte degli studenti in ordine al servizio e alla dimensione comunionale, anche se quasi mai chiaramente percepita. La distrazione dei dirigenti e dei docenti su questi valori può portare a pericolose controtestimonianze. Fare memoria, almeno una volta all'anno, a tutti gli operatori delle nostre scuole della bellezza del nostro progetto educativo aiuta a riaffermare le motivazioni della scelta iniziale e a rinsaldare i vincoli di appartenenza tra i componenti la popolazione scolastica.

In Diocesi di Padova sta prendendo piede una particolare procedura per l'assunzione del personale docente. Iniziò il Collegio Vescovile Barbarigo, 6 anni fa, istituendo una commissione valutativa composta da docenti e da psicopedagogisti per valutare se, oltre ai requisiti previsti dalla legge, alle conoscenze e alle competenze, i concorrenti erano ben motivati all'insegnamento e avessero la capacità empatica necessaria per saper comunicare con gli studenti. Da un paio d'anni l'iniziativa è stata assunta dalla Fondazione Girolamo Bortignon che seleziona i docenti per tutte le scuole della Diocesi. Si è creata una banca dati alla quale possono accedere le scuole cattoliche per assumere il loro personale. Questo strumento conoscitivo ha dato notevoli vantaggi rispetto alle graduatorie dei CSA o semplicemente al pescaggio casuale dal mucchio delle richieste di impiego giacente nelle segreterie.

Questa procedura non è però sufficiente a garantire le istituzioni scolastiche dai possibili errori interpretativi sulla responsabilità che il docente di scuola cattolica si assume all'atto della firma del contratto. Per questo la Fondazione Bortignon propone alle persone che hanno raggiunto lo standard richiesto un incontro formativo di tre giorni prima dell'inizio delle attività didattiche. Tuttavia rimane indispensabile che almeno per il primo periodo il neo assunto abbia la possibilità di confrontarsi con la direzione e con i colleghi più anziani sia riguardo all'espletamento delle sue mansioni di docenza sia per capirne i risvolti valoriali.

Molte congregazioni e istituzioni ecclesiali propongono un incontro annuo di spiritualità per i docenti e i loro familiari al fine di richiamare i principi che ispirano la scuola cattolica. Si potrebbe sondare la possibilità che sia la stessa FIDAE in collaborazione con la Chiesa locale a suggerire dei percorsi formativi per i docenti e per coloro che desiderano insegnare nelle nostre scuole.

## **Progetti formativi per gli operatori dei CFP**

Don MARIO TONINI ((Presidente nazionale CNOS-FAP)

La presente comunicazione, rispetto al tema proposto, contiene:

1. la descrizione di alcune esperienze che gli enti organizzano per la formazione in servizio degli operatori, con particolare riferimento all'ispirazione carismatica e cristiana;
2. alcune riflessioni di carattere generale sulla formazione dei formatori, anche alla luce della definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti, ai sensi dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

## 1. La formazione in servizio promossa dagli Enti di FP: esperienze

### 1.1. L'importanza della formazione in servizio

Gli Enti di FP considerano la formazione dei formatori una azione fondamentale per l'animazione e l'affermazione della propria "proposta formativa"<sup>2</sup>.

La "Carta Qualità della formazione professionale iniziale per giovani dai 14 ai 18 anni", elaborata dall'ISFOL sulla base del confronto delle esperienze degli Enti e delle Associazioni di Enti di formazione professionale rappresentativi a livello nazionale e approvata da questi il 19-11-2003, in riferimento alla formazione degli operatori, recita: «A ciascun formatore si chiede di avere *una preparazione pedagogico-didattica*, adeguata alla propria area di impegno, e *una preparazione tecnico-scientifica* inerente alle relative aree disciplinari e famiglie professionali. Entrambe vanno aggiornate, rafforzate e migliorate attraverso la partecipazione ad attività di formazione permanente, sia formale che non formale. Le competenze pedagogico-didattiche riguardano, tra l'altro: la capacità di motivare gli allievi all'apprendimento, la promozione di una cultura dell'apprendere, la gestione del gruppo con stile partecipativo e abilità relative al processo di valutazione degli apprendimenti»<sup>3</sup>.

A dare sistema alla formazione in servizio, sia formale che non formale, contribuisce anche il *CCNL della FP* che ha sempre considerato la formazione e l'aggiornamento del formatore un dovere: l'attuale contratto indica le ore da destinare alla formazione e all'aggiornamento: un minimo di 100 ore annue<sup>4</sup>. Alla luce di questa indicazione ogni Direttore di CFP è impegnato, ogni anno, a programmare un vero piano di formazione per i propri formatori.

Anche un recente documento della CONFAP, *Collocazione CONFAP nel sistema dell'Istruzione e della Formazione professionale*, analizzando le caratteristiche del nuovo "sistema dell'istruzione e della formazione professionale", pur non trattando direttamente il tema della formazione dei formatori, la presuppone in quanto questi sono chiamati ad agire nel sottosistema dell'Istruzione e della Formazione professionale del secondo ciclo che si caratterizza per gli aspetti *educativi e pedagogici*, oltre che *culturali e professionali*<sup>5</sup>.

### 1.2. Le principali aree di intervento e le modalità organizzative prevalenti della formazione in servizio negli Enti

Generalmente le aree che sono oggetto di iniziative di formazione sono quelle *tecnico-professionali* che hanno come oggetto principale l'aggiornamento tecnologico proprio delle varie comunità/famiglie professionali<sup>6</sup> e quelle *metodologico-didattiche* che mirano al potenziamento e all'arricchimento delle competenze metodologiche, didattiche, psico-pedagogiche ed educative.

<sup>2</sup> Le parole "Ente" e "Proposta formativa" sono presenti nella legge quadro 845/78; la legislazione successiva adotta espressioni più generiche come "organismi pubblici e privati" (es. DM 166/01, art. 3) e non fa alcun cenno alla proposta formativa degli Enti.

<sup>3</sup> ISFOL (a cura di), *Carta qualità della formazione professionale iniziale per giovani dai 14 ai 18 anni*, Roma, Stilografica, 2004, n. 16.

<sup>4</sup> CCNL (1 gennaio 1998 – 31 agosto 2003), art. 18, comma 1: «Il personale dipendente è tenuto, su programmazione dell'Ente, a partecipare alle iniziative di aggiornamento, riqualificazione e riconversione professionale previste dalla legge n. 845/78 o attivate dalla Regioni, dagli Enti Locali o dall'Ente medesimo». Art. 41, lettera A, n. 6: «In sede di contrattazione regionale si fissa il numero di ore di formazione e/o di aggiornamento, a partire dal minimo di 100 ore annue».

<sup>5</sup> CONFAP (a cura di), *Collocazione Confap*, Supplemento al n. 1-2/2004 di "Presenza CONFAP".

<sup>6</sup> L'espressione "comunità/famiglia professionale" è molto recente e significa un aggregato – coincidente volta per volta con il settore (es. meccanico) o il processo (es. aziendale e amministrativo) – di più figure, ruoli o denominazioni che hanno in comune una cultura distintiva composta di valori e di saperi peculiari, la collocazione organizzativa, i percorsi professionali, le competenze chiave; tali comunità/famiglie sono utilizzate in percorsi che vengono sperimentati in questi anni in alcune Regioni. Esse in genere ruotano attorno alle seguenti tipologie: agricola, alimentare, artigianato artistico, comunicazione e spettacolo, edile e del territorio, elettrica, estetica, grafica multimediale, legno, mobili e arredamento, meccanica, servizi impresa, tessile e moda, turistica. Il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno elaborato per alcune

Una azione più specifica è riservata al personale direttivo che è impegnato *sia nell'animazione delle attività formative che nella gestione delle risorse umane*. Per i Direttori le azioni di aggiornamento spaziano da quelle del governo a quelle gestionali.

La formazione dei formatori in servizio tiene conto anche dei destinatari diretti quali gli adolescenti, i giovani, gli adulti, le persone in vario modo svantaggiate, le famiglie.

L'attuazione delle iniziative di formazione può avvenire a livello locale (nel singolo CFP), a livello regionale o interregionale (iniziative promosse dalle Regioni o dall'Ente o da Enti associati) e a livello nazionale. Le iniziative di carattere nazionale, destinate a tutti i formatori operanti nelle Regioni, sono generalmente organizzate nella forma residenziale, nella forma mista (residenziale e a distanza), nella forma *on-line* e nella forma *off-line*.

### 1.3. Iniziative a supporto dell'identità cristiana e carismatica dell'Ente: esempi

Uno dei problemi più delicati e importanti che gli Enti debbono affrontare è l'animazione dell'identità cristiana e carismatica dell'Ente sia per i formatori neoassunti che per quelli in servizio.

Mi limito a segnalare, a questo proposito, solo alcune iniziative recenti che mi sembrano particolarmente significative o, per lo meno, peculiari nel panorama delle offerte nazionali e che superano il carattere della episodicità. Si tratta di percorsi formativi integrati di apprendimento destinati a formatori dei Centri di FP e disponibili in modo permanente sia in forma cartacea che *on-line*.

#### 1.3.1. Le principali caratteristiche dei progetti<sup>7</sup>

I percorsi "Insieme per un nuovo progetto di formazione" e "Etica e deontologia dell'operatore della FP" sono stati concepiti come un servizio di accompagnamento per formatori in ingresso e in servizio nella formazione professionale e svolti in modo integrato (residenziale e *on line*).

La proposta è stata pensata come utile strumento per aiutare il/la formatore/trice in servizio a leggere e interpretare la propria esperienza e la realtà organizzativa in cui opera e di cui è parte negli aspetti della sua storia, della sua cultura interna e della sua *mission* e a sviluppare la capacità di guardare le cose da diversi punti di vista (capacità multiprospettica), ricorrendo a modelli interpretativi ed operativi flessibili.

Il progetto promuove una vera e propria "comunità di apprendimento", che, durante il percorso formativo, consente di confrontare continuamente teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, modelli interni e modelli esterni. Dalla comunità di apprendimento, poi, si passa, al termine del percorso, alla costituzione di una stabile e vitale "comunità di pratica", in cui ciascuno può ricorrere alle risorse consulenziali di esperti e di colleghi per affrontare casi reali e quotidiani.

Gli autori del progetto non hanno concepito il processo di apprendimento come trasferimento di una conoscenza "esterna" ed oggettiva, ma come costruzione/elaborazione di nuova conoscenza, all'interno di una *learning community* partecipata alla pari da esperti, tutor, utenti, committenti, ciascuno portatore di competenze ed esperienze reciprocamente integrabili. Il *focus* del percorso non è dunque posto tanto sull'acquisizione di conoscenze misurabili, quanto sull'apprendimento cooperativo, sulla condivisione e lo scambio di esperienze e di conoscenze attraverso la rete e sulla produzione collettiva di pensiero. È così che il gruppo dei partecipanti può assumere le caratteristiche di una *learning community*.

La diversità della tipologia e della provenienza dei formatori, infine, dà vita – progressivamente – a rapporti di conoscenza e di fiducia reciproca, valori preziosi che spingono nella direzione

---

comunità professionali apposite guide. Sono state elaborate *Guide per l'elaborazione di piani formativi personali* per le comunità professionali dei settori: alimentazione, aziendale ed amministrativo, commerciale e delle vendite, elettrico ed elettronico, dell'estetica, della grafica e multimediale, del legno e dell'arredamento, della meccanica, sociale e sanitario, del tessile e della moda, turistico e alberghiero.

<sup>7</sup> Una descrizione dettagliata dell'impianto metodologico si trova in G. TACCONI, "A distanza... ma non distanti". Un progetto di formazione *on line* per formatori professionali, in "Rassegna CNOS", 19 (2003), n. 3, pp. 29-39.

della crescita del senso di appartenenza e dell'irrobustimento delle comunità educativo/formative, valori irrinunciabili per un Ente di ispirazione cristiana.

### 1.3.2. I principali contenuti

I contenuti, selezionati a partire dal vissuto del CFP nella sua vita concreta, sono stati organizzati in aree tematiche, articolate in moduli e in brevi lezioni.

Il progetto globale, oggi, si trova sia nella forma cartacea<sup>8</sup> che sul portale<sup>9</sup> sotto forma di materiali di studio e di lavoro, glossari, indicazioni bibliografiche, *link* e percorsi di approfondimento, "biblioteca" in cui è possibile inserire ulteriori approfondimenti elaborati da esperti o corsisti durante lo svolgimento del percorso, esercitazioni aperte.

In appendice si trova l'architettura tematica dei due progetti.

## 2. Alcune riflessioni di carattere generale sulla formazione in servizio, anche alla luce della definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti, ai sensi dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53

L'articolo 5 della legge 03/53 fissa alcuni punti riguardanti la formazione iniziale e continua degli insegnanti.

La formazione dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo è di pari dignità e si svolge essenzialmente nelle Università attraverso la frequenza di corsi di laurea specialistica e di corsi accademici di 2° livello preordinati all'acquisizione delle competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e organizzative.

Nel trattare delle modalità essenziali della formazione iniziale e del profilo dei docenti del sistema della IFP sorgono problemi: i requisiti richiesti ai formatori e docenti concorrono alla determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni del sistema, per questo sono di competenza statale. Il Ministro, di intesa con il Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale e la Conferenza Unificata, determina perciò gli insegnamenti e le aree disciplinari che assicurano la valenza nazionale dei titoli e delle qualifiche.

È pensabile che per operare in alcune aree, ad esempio buona parte di quelle fissate nell'Accordo del 15 gennaio 2004, cioè l'area dei linguaggi, l'area scientifica, tecnologica e storico-socio-economica, sia richiesta a formatori e docenti della FP una formazione iniziale non dissimile da quella richiesta per gli insegnanti dei licei. Però, per un notevole numero di formatori, che operano in aree specialistiche tecnico-pratiche, un percorso del genere sarebbe improponibile, pena lo snaturamento dei percorsi di istruzione e FP. Anche la formazione degli insegnanti nelle aree "comuni" sarebbe opportuno fosse sviluppata in percorsi universitari appropriati, come in Germania, perché il percorso di IFP risulti omogeneo e non la giustapposizione di un pezzo di istruzione di tipo liceale a un percorso di tipo pratico, quasi di "apprendistato".

### Allegato

Architettura tematica del progetto  
**"Insieme per un nuovo progetto di formazione"**

#### MODULO INTRODUTTIVO

- Indicazioni metodologiche
- Analisi delle aspettative e dei desideri di formazione dei partecipanti

<sup>8</sup> Si fa riferimento in particolare ai volumi editi dal CNOS-FAP: G. TACCONI (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, Tipografia Pio XI, giugno 2003; S. FONTANA – G. TACCONI – M. VISENTIN (a cura di), *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, Roma, Tipografia Pio XI, giugno 2003.

<sup>9</sup> Il portale è [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it).

- Come dire oggi la caratterizzazione salesiana di un CFP: presentazione dell'ipotesi di lavoro

## AREA TEMATICA 1: MAPPE, TERRITORI E CULTURE

### *Modulo 1: Bussole e paradigmi*

- Solitudine e globalizzazione
- Complessità, postmodernità e vulnerabilità dei valori
- Lavoro e formazione professionale: le trasformazioni in atto

### *Modulo 2: Una comunità che si educa. La formazione professionale salesiana e i suoi protagonisti*

- Generazione x, y o z ? I giovani immaginati
- L'educatore salesiano tra formazione professionale e passione per la vita
- "Preferirei di no": una nuova cultura della relazione educativa

### *Modulo 3: Il carisma educativo salesiano oggi: coordinate di fondo*

- A partire dalla nostra storia...
- Il carisma salesiano oggi
- I/le collaboratori/trici laici/che come "dono" per il carisma

## AREA TEMATICA 2: I VISSUTI EMOTIVI DEI FORMATORI E DEGLI UTENTI NELLA FP CHE CAMBIA

### *Modulo 1: Le difese personali di fronte al cambiamento e alle responsabilità*

- Emozioni e difese della mente
- Le difese dei formatori
- Le difese degli utenti della FP

### *Modulo 2: Il formatore tra passività ed eroismo professionale: una lettura critica*

- La percezione interpersonale tra pregiudizio e apprendimento
- Gli atteggiamenti verso l'autorità e l'organizzazione
- I comportamenti decisionali e le strategie di  *coping*

### *Modulo 3: La gestione dei conflitti*

- Conflitti e frustrazioni
- L'*escalation* dei conflitti
- Per una risoluzione positiva dei conflitti

## AREA TEMATICA 3: LA GESTIONE DELL'AULA COME AZIONE PREVENTIVA

### *Modulo 1: Un vocabolario minimo*

- Le rappresentazioni personali
- I modelli di conoscenza
- Per un incontro tra generazioni

### *Modulo 2: L'ascolto attivo*

- Le barriere della comunicazione
- Ostacoli alla risoluzione dei problemi
- L'ascolto attivo

### *Modulo 3: La comunicazione assertiva*

- Lo stile passivo



- Lo stile aggressivo
- Lo stile assertivo

#### AREA TEMATICA 4: LA PROGETTAZIONE FORMATIVA

##### *Modulo 1: Progettare nella formazione*

- La progettazione nel processo formativo: macroprogettazione e microprogettazione
- Soggetti, spazi e tempi della progettazione formativa
- Il progetto nazionale del CNOS-FAP

##### *Modulo 2: Modelli di progettazione*

- Strategie di progettazione
- Progettazione e competenze
- Dispositivi didattici

##### *Modulo 3: Nuove tecnologie e didattica*

- Didattica multimediale: un'introduzione
- Competenze di base, *software* per la didattica multimediale
- Percorsi operativi: l'utilizzo didattico delle NT

#### AREA TEMATICA 5: L'ORIENTAMENTO NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

##### *Modulo 1: Crescita personale e orientamento*

- Le fasi dello sviluppo umano
- Conoscenza di sé e del proprio contesto di crescita
- Orientamento come accompagnamento alla crescita personale

##### *Modulo 2: Apprendimento e orientamento*

- Lo sviluppo cognitivo
- Conoscenza, competenze e abilità per decidere
- Apprendere ad apprendere

##### *Modulo 3: Lavoro e autorealizzazione*

- La formazione come dimensione inerente al lavoro
- Progetto di sé e responsabilità sociale
- Accompagnamento al lavoro e alla realizzazione di sé

#### AREA TEMATICA 6: CULTURA ORGANIZZATIVA E PROCESSI DI SELF-EMPOWERMENT

##### *Modulo 1: Organizzazione e Soggettività*

- Il concetto di organizzazione
- Modelli organizzativi per comunità educative complesse
- Biografie istituzionali e culture organizzative: l'impegno salesiano nella formazione professionale

##### *Modulo 2: Soggettività e Organizzazione*

- Dalle rappresentazioni personali alla costruzione di rappresentazioni condivise di organizzazione
- Reti di supporto nell'organizzazione
- Progettualità personale e potere nell'organizzazione

*Modulo 3: L'auto-sviluppo nelle organizzazioni*

- Competenze del formatore: un repertorio
- Il concetto di *self coaching*: "il formatore che vorrei essere..."
- L'apprendimento organizzativo

## MODULO CONCLUSIVO

- Per una rilettura pedagogica del percorso
- Il metodo preventivo di don Bosco come principio ispiratore della cultura organizzativa del CFP
- Verifica del percorso

 Architettura tematica del progetto  
**"Etica e deontologia dell'operatore della FP"**

## AREA 1 – GENERARE SOCIALITA' DENTRO L'INCERTEZZA

*Modulo 1 – Formazione professionale e comunità*

- Verso un professionismo etico
- La comunità educativa come *setting* dell'utopia

*Modulo 2 – Semantiche del sociale*

- Verso una società fluida
- Società globalizzata e nuove precarietà

*Modulo 3 – Società della comunicazione e diritti di frontiera*

- Il mito della società della comunicazione
- Società trasparente e nuovi diritti

## AREA 2 – LA DOTTRINA SOCIALE DELLA CHIESA (DSC): UNA BUSSOLA PER LA TRANSIZIONE

*Modulo 1 – La natura della DSC*

- La DSC, ovvero l'incontro tra Vangelo e cultura
- Un discorso lungo cento anni

*Modulo 2 – Il messaggio sociale della DSC*

- Cosa dà e cosa chiede la DSC
- La persona umana e la società

*Modulo 3 – I contenuti principali della DSC*

- I principi fondamentali della DSC
- Il principio di sussidiarietà e la sua attualità

## AREA 3 – NUOVE PAROLE, ANTICHI VALORI: LA CENTRALITA' DELLA FAMIGLIA

*Modulo 1 – La famiglia: organismo geneticamente modificato?*

- Ombre e luci. La famiglia come paradigma etico-culturale in evoluzione
- La famiglia nel pensiero sociale della Chiesa

*Modulo 2 – La famiglia come soggetto sociale, politico ed economico*

- La dimensione sociale della famiglia

- Per una nuova cultura della solidarietà familiare e sociale

*Modulo 3 – La famiglia come sistema e come soggetto che educa*

- La famiglia come sistema
- CFP e famiglia: un'alleanza possibile

AREA 4 – L'UOMO E IL LAVORO

*Modulo 1 – Lavoro e lavori nella società di oggi*

- I cambiamenti nel mondo del lavoro e i problemi emergenti
- La solidarietà del lavoro

*Modulo 2 – Il lavoro come atto della persona e il suo significato umano*

- Il senso soggettivo ed oggettivo del lavoro: lavoro e capitale
- L'educazione al lavoro come sfida per la formazione

*Modulo 3 – Nuovi compiti del lavoro e nuovi soggetti che lavorano*

- Lavoro e nuova società relazionale
- Il lavoro e la società civile

AREA 5 – L'UOMO, I BENI, L'ECONOMIA

*Modulo 1 – L'economia di mercato e quanto è dovuto all'uomo in quanto uomo*

- Le esigenze etiche del mercato
- Un giudizio sul capitalismo tra economia e cultura

*Modulo 2 – Aspetti di un'economia solidale*

- Gli aspetti etici dell'imprenditorialità
- I beni pubblici e la società civile. Il ruolo economico del settore *no profit*

*Modulo 3 – Spunti per una finanza dal volto umano*

- La finanziarizzazione dell'economia e i suoi risvolti etici
- Il debito dei Paesi poveri

AREA 6 – NUOVI ORIZZONTI DELLA PARTECIPAZIONE POLITICA

*Modulo 1 – La politica, i giovani e il bene comune*

- La politica nella società di oggi: una crisi non irreversibile
- Politica senza giovani o giovani senza politica?

*Modulo 2 – Verso una democrazia associativa*

- Virtualità e debolezze della democrazia
- Il formatore e le pratiche di democrazia associativa nella FP

*Modulo 3 – La dislocazione sussidiaria della sovranità politica*

- La crisi della sovranità statale tra locale e universale. La sussidiarietà verticale
- Il ruolo politico della società civile. La sussidiarietà orizzontale.

AREA 7 – LE SFIDE DELLA COMUNITA' INTERNAZIONALE

*Modulo 1 – L'unità della famiglia umana*

- La famiglia dei popoli nella globalizzazione
- L'Educazione interculturale nella FP

*Modulo 2 – Povertà e sviluppo*

- La scelta preferenziale per i poveri e i nuovi problemi dello sviluppo
- Sviluppo sostenibile e consumo critico

*Modulo 3 – Nuovi orizzonti della pace e della guerra*

- Oltre la retorica della pace
- La società civile internazionale e il suo ruolo pacificante

**La formazione dei formatori**

Sr. LAURA VALENTE (Presidente nazionale del CIOFS-FP)

La formazione degli operatori/dipendenti, con le diverse tipologie di contratto, è stato un obiettivo costante e basilare nella gestione dell'Associazione. Ogni iniziativa o progetto ha contemplato, di routine, periodi stabiliti per la formazione degli operatori.

Questo è stato possibile non solo quando i finanziamenti lo hanno consentito ma soprattutto perché l'Associazione lo ha considerato indispensabile.

La scelta associativa è stata quella di rendere formativi gli impegni assunti sia nel contesto associativo che nello svolgimento dell'attività formativa: la progettazione e la gestione dei servizi formativi, la costruzione dei piani didattici e la realizzazione di tutti i processi messi in atto per l'adeguamento del sistema e dell'offerta.

*La realtà associativa*

Per evidenziare meglio la modalità formativa scelta è utile fare riferimento all'assetto associativo. Il CIOFS/FP opera in 15 regioni d'Italia con circa 100 centri di formazione professionale. In ciascuna regione opera una Associazione autonoma, con propri Statuti e Organi. Le 15 Associazioni Regionali si sono costituite poi in Associazione Nazionale il cui coordinamento è demandato alla Sede Nazionale stabilita in Roma. Compito di quest'ultima è di coadiuvare il Consiglio Direttivo soprattutto per quanto riguarda la formazione di tutti gli operatori sotto il profilo professionale, umano e cristiano.

È possibile dare formazione prevalentemente o unicamente attraverso lo svolgimento delle attività associative che sono divenute costante fonte di formazione e di confronto a livello nazionale, regionale e locale.

*Impegno della Sede nazionale*

Il programma formativo dell'Associazione Nazionale finora ha avuto come obiettivo *la costruzione di modelli* che hanno comportato successivamente la ricaduta, con tutti gli adattamenti dovuti, a livello regionale e locale.

La metodologia adottata è stata quella del coinvolgimento diretto e attivo degli operatori ai vari livelli: un gruppo di studio e seminari a livello nazionale, riportati e allargati a livello regionale e quindi a livello degli operatori e formatori dei singoli CFP. La metodologia adottata ha suscitato finora partecipazione e motivazione nella compagine degli operatori e formatori fino alle realtà periferiche.

Il primo modello messo a punto è stato la strutturazione del CFP come *agenzia polifunzionale* che ha comportato lo studio delle figure formative di sistema. L'attenzione, in questo lavoro si è spostata dal docente verso la costruzione di figure più centrali e strategiche il cui profilo è sempre connotato da tratti specifici formativi e pedagogici: il tutor, l'orientatore, l'analista del territorio, il

progettista, il valutatore e il direttore di centro. L'attività ormai strutturata e organizzata di queste figure coinvolge e rende istituzionalmente partecipativi anche i docenti e gli operatori.

Un impegno non indifferente è stato posto nella realizzazione ed avvio del *sistema per la gestione della qualità* che ha condotto a certificazione ISO 9001:2000 quasi tutte le realtà dell'Associazione nel rispetto delle peculiarità di ciascuna. Il sistema prevede un piano annuale di formazione dei formatori ed operatori con verifica degli stati di avanzamento sia a livello nazionale che periferico.

Un lavoro altrettanto impegnativo, portato anch'esso a certificazione ISO 9001, è stato lo studio sui *Processi di Orientamento*. L'iniziativa ha condotto alla redazione di un manuale degli interventi orientativi nel CFP ed alla presenza, in ogni centro di una équipe o di un orientatore formato.

La realizzazione della *Carta dei Valori* ha richiesto alcuni anni di lavoro e di formazione per essere redatta nella forma più lineare ed essenziale possibile. È stata una occasione straordinaria di formazione di tutti i formatori ed operatori. Sono stati promossi dibattiti, incontri di riflessione e formazione in tutte le sedi regionali e locali. I risultati sono stati raccolti a livello nazionale e riorganizzati in alcuni seminari rappresentativi accompagnati dalla guida di persone illuminate.

*La costruzione di reti* sul territorio ha costituito un ulteriore processo di apprendimento per l'intera Associazione. L'avvio di questo processo è stata resa possibile contestualmente alla partecipazione alle Iniziative Comunitarie. La scelta di prendere parte a queste iniziative ha avuto come obiettivo prioritario la crescita dell'Associazione, l'apertura al territorio, il confronto con altre realtà. Anche per il processo di costruzione di reti è stata richiesta ed ottenuta la certificazione di qualità.

*La Vita Associativa* nazionale e regionale vede la realizzazione di due Assemblee e due Consigli Direttivi nel corso dell'anno. In questi momenti, oltre alla riflessione e valutazione sulla vita associativa viene posta attenzione alla normativa ed ai cambiamenti richiesti dalle diverse istanze, alle prospettive delineate dall'Unione Europea, alla riflessione sulla domanda dei destinatari. Le assemblee costituiscono anche momenti di ricerca, di scelte e di presa di decisioni. Vi si discute l'avvio di altri processi, la valutazione e la presentazione di nuovi progetti, la scelta di partner europei ed italiani. E soprattutto viene curata la dimensione carismatica dell'attività formativa ed i rapporti con le superiori dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tramite la presidente dell'Ente CIOFS.

Uno dei compiti dell'Assemblea è la redazione del piano formativo annuale dei soci, dei formatori e degli operatori dipendenti. È bene evidenziare qui che finora i soci sono rappresentati solo da Figlie di Maria Ausiliatrice. La riflessione attuale è sulla modalità di inserimento di soci laici scelti tra gli operatori e i formatori.

Il piano di formazione a livello nazionale prevede alcune *attività ricorrenti*. Una di queste è costituita dal Seminario di Formazione Europea che si tiene ogni anno in una diversa regione d'Italia. Viene realizzato a nome di CONFAP e di FORMA e, con la collaborazione dell'ISFOL. Esso prende in esame e dibatte i temi più attuali della Formazione Professionale; inoltre, viene promossa una riflessione approfondita e si tiene conto di rappresentanze del mondo della formazione, della politica, del mondo sindacale e dei servizi del territorio.

Una azione significativa nel campo della formazione, di concerto con altri Organismi, è costituita dal Master per dirigenti. Vuole essere anche una azione sperimentale in prospettiva della riforma.

## **Formazione in servizio e pratica professionale**

Prof. VITTORINO LA PLACA (Vice Presidente Associazione Italiana Maestri Cattolici - AIMC)

Il sistema nazionale di istruzione, fermo restando l'impianto costituzionale, con la legge 62 del 10 marzo 2000, viene ad essere costituito dalle scuole statali e dalle scuole non statali paritarie. Queste ultime sono soggette alla valutazione dei processi e degli esiti da parte del sistema nazionale

di valutazione e pertanto, pur nella piena libertà dell'orientamento culturale e dell'indirizzo pedagogico e didattico, esse sono subordinate al rispetto e all'esecuzione degli ordinamenti vigenti in materia di istruzione. Il quadro costituzionale e normativo segna il confine entro cui le scuole paritarie possono muoversi, come per esempio la stesura di un Piano dell'Offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti e l'elaborazione di un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione. I paletti di riferimento, i requisiti che devono possedere, insieme agli impegni che esse assumono, portano le scuole paritarie a entrare a far parte a pieno titolo del sistema nazionale di istruzione. In questo panorama si inserisce la scuola cattolica di oggi, che è in gran parte scuola non statale paritaria. Per quanto esposto prima, anche se scuola non statale, la scuola cattolica è una scuola che svolge a tutti gli effetti un servizio pubblico, facendo così diventare desueta e priva di fondamento la vecchia definizione di scuola cattolica come scuola privata.

La legge 53 del 28 marzo 2003 ha investito tutte le scuole del sistema nazionale di istruzione e pertanto anche le scuole paritarie cattoliche. Un aspetto particolare della legge, quello relativo alla formazione dei docenti, assume per le scuole cattoliche un significato peculiare, che poi finisce con l'amplificarsi nel più ampio problema della formazione (iniziale e in servizio) di tutti i docenti delle scuole italiane.

Il piano dell'offerta formativa della scuola cattolica esplicita chiaramente la sua identità cristiana, in cui docenti ed allievi sono chiamati a riconoscersi. Ma se la scelta di condivisione di certi specifici valori e ideali appare chiara nell'utenza, non è abbastanza chiaro ed esplicito né nel percorso formativo, né tanto meno nel profilo professionale del docente che vi presta la sua opera.

Tra gli obiettivi del seminario vi è, infatti, quello di elaborare una proposta di formazione, sia iniziale che in servizio, attraverso cui poter rafforzare l'identità cristiana della scuola, arrivando a delineare un profilo professionale peculiare del docente di scuola cattolica, pur rimanendo nel quadro della riforma.

L'art. 5 della legge di riforma n. 53 appare abbastanza discusso. Alla data attuale non si conosce ancora lo schema del decreto delegato che avrà il compito di definire le norme generali sulla formazione dei docenti.

L'Aimc ha espresso forti preoccupazioni per i contenuti e il significato dell'art.5, poiché vi ha intravisto una scuola subordinata all'università, non ritenuta idonea ad avere un "suo" sapere costruito attraverso la riflessività sulle pratiche: il testo normativo ci presenta una scuola ricollocata "dietro i banchi". La nuova normativa affida all'università la formazione iniziale dei docenti, dando addirittura all'esame di laurea un valore abilitante, e, inoltre, affida sempre all'università la formazione permanente degli insegnanti e persino la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale. Se persino nella formazione iniziale è imprescindibile un percorso didattico teorico-pratico, dovrebbe essere altrettanto imprescindibile in un percorso di formazione in servizio l'aderenza alla propria esperienza professionale, per rispondere ad una chiara e forte esigenza di concretezza. Sintonizzare la teoria alla pratica permette di apprendere dalle e nelle situazioni reali. L'antica contrapposizione "teoria/pratica", che ha accompagnato a fasi alterne l'evolversi della storia della filosofia occidentale, è oggi superata come ci insegna la moderna metodologia della ricerca, in cui i due momenti si integrano e si avvalorano l'un l'altro, senza escludersi. Il patrimonio dei "saperi di scuola" non può essere collocato fuori dalla formazione in servizio così come è parso inopportuno collocare il tirocinio fuori dal corso di laurea. Questa considerazione, espressa nelle sedi istituzionali, non impedisce la discussione sull'attuazione dell'art. 5, né frena l'adesione alla più utile concretizzazione della norma ormai definita.

Ogni progressione si alimenta costantemente attraverso la riflessione sulle esperienze vissute con il necessario ausilio delle scienze di riferimento. Le professioni scolastiche (al plurale) si svolgono in contesti operativi assai complessi e variabili, sicché l'accademia, da sola, non riesce a comprendere le difficoltà e i successi, le incertezze e le probabilità di risultato. Il docente nell'esercizio della sua professione ha imparato a utilizzare e riflettere sui dati, ha imparato a predisporre e adattare le soluzioni didattiche, ha imparato a calibrare e selezionare standard adatti per i propri alunni,

visto che non esistono ricette valide per tutti e che ogni realtà umana è unica e irripetibile. La componente riflessiva, nella sua veste di auto-analisi o auto-valutazione del servizio, è parte integrante della formazione in servizio dei docenti, alla stessa stregua della dimensione collettiva. Ogni docente cresce con la propria comunità scolastica, poiché nell'esperienza diretta vi è collegialità, condivisione, capacità di gestire realtà operative comuni.

Una professione vera è in costante evoluzione, per cui necessita di una riqualificazione continua di base e, in particolare per i docenti, della conoscenza aggiornata degli studi nel campo delle metodologie, delle didattiche e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Anche nel campo della formazione dei docenti, scuola ed università devono collaborare nella chiarezza dei ruoli e dei propositi: la ricerca universitaria e la competenza didattica costituiscono due aspetti, due momenti che devono intrecciarsi ed interagire. Il rischio di una didattica decaduta in stanca ripetizione di formule precostituite e di nozioni astratte può essere evitato da una scelta strategica che alimenti la ricerca nel campo didattico come approccio scientifico al "saper insegnare". C'è bisogno di un solido impianto culturale, raccordato in permanenza con gli sviluppi delle scienze dell'educazione, e una ricchezza di occasioni applicative.

La scuola cattolica ha il suo impianto culturale, oltre e dentro la sua ispirazione religiosa e il docente che vi opera deve sentirsi legato ad esso in modo coerente e responsabile. Sul piano strettamente professionale potrebbe bastare al docente di scuola cattolica una formazione insieme ad altri docenti senza particolari specificazioni, ma è da valutare con positiva attenzione l'opportunità, soprattutto nella formazione in servizio, di un richiamo e di un collegamento non episodico all'impianto culturale dichiarato e condiviso, per mantenere un significato di valore attuale della scuola cattolica. Inoltre, occorre avere sempre chiara la distinzione tra docente di scuola cattolica e docente cattolico che insegna nella scuola statale (da non confondersi con l'insegnante di religione cattolica). Non si devono dimenticare i tanti docenti cattolici che insegnano nelle scuole statali, pienamente consapevoli che lo scopo ultimo del proprio impegno consiste nel prendersi cura di ogni persona, per promuoverne identità, autonomia e responsabilità solidale.

In questo contesto, quale ruolo assumono le Università "cattoliche"? Pur nel rispetto del dettato normativo, in che cosa manifestano il loro specifico impianto culturale?

L'Aimc affronta la questione della formazione dei docenti nel suo stesso Statuto, dove, all'art. 2, si legge: «L'Associazione persegue la formazione in servizio e l'aggiornamento professionale del personale della scuola di ogni ordine e grado». Inoltre, dalla mozione dell'ultimo congresso Aimc è emerso l'intento di «perseguire una strategia in grado di accompagnare la professionalizzazione di docenti e dirigenti, privilegiando la riflessività sulle stesse pratiche scolastiche».

Da queste premesse seguono una serie di iniziative, ai vari livelli della vita associativa, finalizzate a:

- valorizzare le scuole, come istituzioni e luoghi dove viene coltivato ed esercitato il confronto professionale;
- elaborare contributi da offrire al Ministero, agli Enti di ricerca, alle Università, alle Istituzioni scolastiche con varie modalità: pubblicazioni, offerte di consulenza, di pacchetti formativi, di prodotti multimediali etc...;
- strutturare occasioni di dibattito, elaborazione, scambi, divulgazione (convegni, seminari, conferenze, tavole rotonde etc..) col proposito di fornire ai partecipanti concrete possibilità di formazione professionale.

Nello sviluppo del sé professionale è centrale "l'azione di aula", senza negare l'impegno e il valore dei dintorni dell'aula. Ci sono spazi temporali nei quali il docente è solo e ha bisogno di andare più avanti nelle conoscenze legate alla sua professionalità, ha bisogno di interrogarsi e di riflettere: è il momento dell'auto-aggiornamento, che non deve essere svilito e ridotto a solitarie pratiche di inutilità. Anche il momento dell'auto-formazione deve essere organizzato, motivato e serio, e in quanto tale sarebbe giusto sostenerlo e riconoscerlo, prevedendolo come impegno da ricompensare nell'ambito del rapporto di lavoro.

## Le professioni in un mondo che cambia. Il caso della professione docente

Prof. LUCIANO CORRADINI (Presidente Nazionale UCIIM)

Nel suo appello alle Camere, volto ad ottenere un'accelerazione dell'iter dei disegni di legge sulle professioni attualmente in discussione, il MEIC ha sottolineato la necessità di superare l'auto-referenzialità delle professioni stesse e di interpretarle non come complesso di prestazioni, ma come sintesi di interesse individuale e d'impegno civile, e prevedendo norme che valgano non solo per le professioni attualmente riconosciute, ma anche per professioni "nuove", suscettibili di futuro riconoscimento.

Su questa tematica si è svolto, il 5 agosto scorso, un interessante dibattito sul *Corriere della Sera* tra Francesco Gavazzi e Michele Vietti, sottosegretario alla Giustizia, che ha presieduto la commissione che ha elaborato, col contributo di diverse categorie professionali, il testo sulla riforma degli ordini professionali che ha avuto ora il via libera per la discussione, dopo le ferie, nell'Aula del Senato. Gavazzi è per l'integrale liberalizzazione delle professioni, e cioè per l'abolizione degli ordini, Vietti e la Siliquini per un provvedimento che medi fra le istanze di liberalizzazione e quelle di controllo sociale.

Per cogliere, sia pure nelle linee generali, il senso di questo dibattito e la relativa posta in gioco, occorre ricordare le trasformazioni avvenute nel mondo del lavoro nel secolo scorso, e in particolare nel passaggio dalla società industriale a quella postindustriale.

### 1. Sviluppo, crisi e rilancio delle professioni nel secolo scorso

L'organizzazione del lavoro tipico della società industriale è detta tayloristica, dall'ingegnere americano Frederic W. Taylor, che mise a punto una dottrina chiamata "direzione scientifica del lavoro". Per essa il *lavoro dipendente nella fabbrica* viene pianificato e parcellizzato, secondo il modello della catena di montaggio di tipo fordista. Si tratta di caratteri non molto diversi da quelli che Max Weber riconosceva propri del *lavoro burocratico*: gerarchia, controllo, osservanza rigida di regole, di cui non importa conoscere il senso e lo scopo. Sono caratteri opposti a quelli propri delle *professioni*, che si basano invece sulla conoscenza dei fini, sull'autonomia nella scelta dei metodi e dei mezzi, sulla unitarietà dei processi di lavorazione.

Le professioni classiche erano, già nell'Ottocento, la medicina, l'avvocatura, l'ingegneria, la docenza universitaria e non molte altre. Secondo il sociologo Ernest Greenwood, le professioni si reggono su attributi, identificabili: 1) nel sapere di tipo scientifico appreso nelle università e nelle scuole superiori, 2) nell'autorità scientifica e non burocratica che ne deriva, 3) nell'autonomia, 4) nel riconoscimento sociale, 5) nel codice etico, 6) nella cultura professionale quale si elabora nelle organizzazioni professionali e nelle istituzioni, 7) nel controllo sull'ammissione di nuovi membri e sulla loro permanenza nella professione.

Le professioni possono essere *dipendenti*, quando si esercitano nell'ambito di grandi imprese o di grandi organizzazioni, per lo più in posizioni di *staff*, fuori della *line* del potere gerarchico, o indipendenti o *libere professioni*, che offrono servizi a clienti in termini di prestazioni a pagamento, poco sensibili ai ceti sociali più deboli.

Per queste ragioni nel corso degli anni Sessanta e Settanta si rivolsero critiche severe e vere contestazioni nei riguardi delle libere professioni che riguardano bisogni fondamentali come la salute e la difesa nei procedimenti legali. Questa crisi depressiva non durò a lungo, perché, a cominciare dalla crisi petrolifera del 1973-74, iniziò quel passaggio alla società postindustriale o postfordista, che rendeva sempre più marginale il modello del lavoro operaio parcellizzato e sempre più strategico il lavoro intellettuale dei lavoratori della conoscenza, in vista della migliore qualità dei prodotti e dei servizi. Contemporaneamente anche il modello del determinismo scientifico ha ceduto il passo ad una visione più soggettiva e complessa del sapere. Compagno infatti nuovi ambiti di sapere e



nuovi bisogni personali, cui si cerca di rispondere con nuovi tipi di sapere e con nuovi approcci professionali.

Di qui il nuovo prestigio del termine *professione* e dell'aggettivo *professionale*, che tendono ad occupare settori inediti della vita civile, dalla pubblicità alla cura della persona, dalla formazione delle "veline" all'organizzazione di aziende agrituristiche, dalla difesa civica dei cittadini alla "governance" dell'alimentazione, per fare qualche cenno. Le professioni tradizionali si arricchiscono di funzioni, si riorganizzano, stabiliscono nuove relazioni con i pubblici poteri, attraverso convenzioni, per affrontare problematiche d'interesse sociale. Si entra insomma nella logica dei servizi sociali. Il tutto nel quadro dell'internazionalizzazione e della globalizzazione.

Il nuovo assetto dell'Università, con l'esplosione delle nuove lauree, di base e specialistiche, cerca di rincorrere, talora di anticipare, anche se un po' disordinatamente, questo mondo professionale in espansione.

Si profila a questo punto una nuova crisi delle libere professioni, nel quadro più ampio delle professioni intellettuali. Materia del contendere è il sistema degli Ordini professionali, dei Collegi e dei Consigli esistenti in Italia. In sostanza una complessa normativa nel secolo scorso ha riconosciuto e regolamentato con leggi dello Stato un certo numero di professioni di utilità sociale. Dal monitoraggio che ne ha fatto il CNEL nel 1998 è risultato che fino al 1994 erano state riconosciute per legge 36 professioni. Il contendere consiste a questo punto nel fatto che alcuni vogliono estendere la protezione legale a tutte le cosiddette nuove professioni, mentre altri tendono ad abolire tout court il sistema "ordinistico". Non mancano le ragioni agli uni e agli altri contendenti.

È noto che l'Unione Europea suggerisce la "liberalizzazione" delle professioni, e che l'Anti-trust, la Confindustria e i sindacati si pongono nella stessa linea.

Tutte le professioni intellettuali temono in tal modo lo schiacciamento della loro specificità fra i "poteri forti" di tipo confindustriale e quelli di tipo sindacale. La prospettiva che si sta facendo strada è quella della ricerca di una "terza parte sociale" tra Confindustria e sindacati, per rappresentare tutto il lavoro intellettuale. Si sono perciò costituite, alla fine del secolo scorso, strutture unitarie delle professioni, e cioè il Comitato unitario professioni e la Confederazione sindacale unitaria delle libere professioni, che hanno svolto un notevole lavoro di *lobbying*, ottenendo ascolto dai governi del centro-sinistra.

Questo si è impegnato prima con l'accettazione del disegno di legge Mirone, che prevedeva il mantenimento degli ordini e il riconoscimento delle nuove professioni come associazioni, e poi con l'approvazione del disegno di legge Fassino ("Delega al Governo in materia di professioni intellettuali"), che prevede ancora il mantenimento degli ordini. C'è chi ipotizza una Confederazione del lavoro intellettuale, che rappresenti anche quadri e funzionari pubblici. Naturalmente le confederazioni sindacali non stanno a guardare e, avvalendosi di apposite norme, cercano di rappresentare tutto il lavoro dipendente, tanto che la CGIL ha ridefinito il sindacato scuola e università come Federazione Lavoratori della conoscenza. Conterebbe su 160.000 iscritti. Si tratta dei *knowledge workers*.

## 2. La questione della professione dei docenti

Sulla opportunità di concepire quella dei docenti come professione libera, e di dotarla per legge di un proprio ordine professionale, un proprio consiglio nazionale e un proprio stato giuridico c'è attualmente forte tensione, non sempre accompagnata da adeguata discussione, fra associazioni professionali di insegnanti.

La previsione di una laurea specifica per l'insegnamento, secondo l'art. 5 della legge delega 53/2003 della Moratti, rende possibile un diverso sistema di reclutamento dei docenti che, entrati per concorso nel biennio di specializzazione e ottenuta la laurea abilitante, ai fini dell'ingresso nei ruoli organici del personale docente dovranno svolgere specifiche attività di tirocinio, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro. Si apre così la via per la costituzione di un albo di abilita-

ti e per le chiamate da parte delle istituzioni scolastiche, analogamente a quanto succede per l'università. La fine dei concorsi a cattedre è una possibilità fieramente avversata dai sindacati.

L'UCIIM ha condotto recentemente una ricerca dal titolo "L'insegnamento come professione: problemi di orientamento e di scelta professionale", condotta per conto e con un contributo del MIUR, col supporto organizzativo dell'Istituto comprensivo "F.T.Baracchini" di Villafranca in Lunigiana. Ne è uscito un libro, curato dal sottoscritto, nella collana UCIIM/AIMC<sup>10</sup>; ed è alle conclusioni di questa ricerca che farò riferimento, dato che in essa i problemi generali delle professioni e quelli di questa ancora problematica nuova professione s'intrecciano, fornendo sperabilmente un utile materiale di riflessione<sup>11</sup>.

Cominciamo proprio dalla *questione dei nomi* con cui si cerca di affrontare questa problematica. Tale questione rivela non solo equivoci e dissensi: può anzi aiutarci a riconoscere la molteplicità dei significati impliciti nella professione e nel ruolo docente, a conservare parte degli antichi significati, e ad aprirci selettivamente ai nuovi. Alcuni studiosi parlano, a proposito dell'insegnante, di *impiegato*, altri di *funzionario*, di *operatore sociale*, di *lavoratore esperto*, di *semiprofessionista*; qualcuno non disdegna di evocare la *missione* e la *vocazione*, mentre molti si accontentano di un più prosaico *mestiere* e solo nei manuali si parla di *arte* educativa e didattica.

Non è solo questione di gusti, ma di aspetti presenti nella tradizione e nella lunga transizione in corso dall'impiegato al funzionario al professionista: aspetti e "oggetti" di studio rilevabili dai diversi punti di vista disciplinari (o anche dai singoli studiosi), con cui s'indaga su questa "cosa" che è l'insegnante, o più aulicamente il docente.

*Missione* per l'insegnante sembra un termine troppo elevato, retorico, non proporzionato al contenuto esperienziale e normativo che caratterizza l'esercizio del relativo ruolo. *Mestiere* pare troppo rinunciatario, antiretorico, riduttivo nei riguardi di un'attività che possiede pur sempre una sua intrinseca nobiltà, anche se mai stimata e remunerata abbastanza, nella storia dell'Italia unita. *Operatore sociale* sembra troppo "di sinistra". *Arte* sembra pretesa troppo raffinata, o reminiscenza medievale. E *professione* sembra attagliarsi, più che all'insegnante, alle antiche e recenti attività di personaggi che svolgono funzioni complesse, certificate, governate in autonomia, rispettate e remunerate, come quelle del medico, dell'avvocato e dell'ingegnere.

Tuttavia va crescendo il numero di coloro che, per definire l'insegnamento, usano abbondantemente il termine professione: termine che sembra insieme abbastanza democratico e abbastanza promozionale. Non allude a insegnanti mestieranti, schiavi *damnati ad pueros*, e neppure ad "artisti" o a "missionari", ma appunto a professionisti, figure operanti, nel nostro caso, non in studi privati ma entro un'istituzione deputata a perseguire rilevanti fini sociali e personali; figure dotate di competenza specifica, di relativa libertà di scelta di contenuti, metodi, strumenti, responsabili dei risultati formativi che raggiungono di fronte all'istituzione scuola, che li nomina e li retribuisce, e di fronte ai "clienti" che ne utilizzano le competenze a fini di formazione e di apprendimento.

Questo non impedisce affatto che una persona o un gruppo di persone abbiano convinzioni e vissuti esprimibili col forte linguaggio della missione e della vocazione. Analogamente lo stato miserevole in cui si trova spesso la politica, affaticata da equivoci e da risse, non impedisce che si viva questa "brutta cosa" come «la più alta forma di carità», come la definiva Paolo VI.

Se poi si va a grattare nell'etimologia, si scopre che mestiere viene da *minus*, come del resto ministro, che vuol dire servitore; mentre professione e professore hanno una radice comune, che consiste nel saper dichiarare pubblicamente qualcosa, e magari anche in difesa o a vantaggio di qualcuno. Insomma *magister* significa "di più", *minister* "di meno": non un *meno* e un *più* di potere

<sup>10</sup> L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando, 2004.

<sup>11</sup> Un repertorio aggiornato di problemi, con relativa bibliografia, si può trovare anche in A.CENERINI – R.DRAGO (a cura di), *Insegnanti professionisti. Standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*, Trento, Erikson, 2001. Particolarmente utile è il capitolo di G. P. Prandstraller, noto sociologo delle professioni.

e di rango, ma di dignità culturale e sociale. Il ministro decide, dispone, comanda; il maestro sa, sa fare, sa capire e far capire.

Quanto al professore-professionista, l'etimo dice che parla chiaro, esprime, dichiara pubblicamente, sa soddisfare bisogni e rispondere a domande che gli siano poste da qualcuno, implicitamente o esplicitamente. È insomma "*vocato*", chiamato in causa da qualcuno: dagli allievi, dalla società, dalla chiesa, dallo stato, da Dio stesso. Professione in tedesco si dice *Beruf*, che viene da *ru-fen*, che significa chiamare. Se colui che ci chiama non è l'in-fante, colui che non sa parlare, ma qualcuno che sa di più, e che ci associa alla sua funzione magisteriale, allora si parla di *missione*. In greco gli "apostoli"(apo-stello) sono i mandati dal Maestro.

*Vocazione e missione* hanno a che fare con le radici teologiche di una società che vedeva Dio come ragione prima e ultima della pensabilità del mondo, ma anche della sua accettabilità, e della governabilità della società: e quindi fonte legittimante anche di un'attività, come quella del docente, che veniva associata alla Sua opera creatrice e educatrice. Cresciuta su radici teologiche, la pianta della laicità moderna ha in un primo tempo sostituito Dio e l'istituzione ecclesiastica con la maestà dello Stato, del Popolo, della Patria, della Repubblica, concependo l'insegnante come una sorta di inviato a "fare gli italiani". Ma questi "oggetti immensi" così presenti nella coscienza dei nostri avi, hanno cominciato a ridursi nell'immaginario di un'Italia spinta avanti dalla diffusione dei diritti, dallo sviluppo e dal benessere.

### 3. Dalla "crisi di committenza" alla ricerca di nuove legittimazioni

Con la contestazione variamente motivata degli ultimi 35 anni, l'insegnante si è trovato, per così dire, in crisi di committenza, ossia in difficoltà a capire chi lo chiama e chi lo manda, e a fare che. Forse la borghesia, o la classe operaia? A socializzare i giovani, a selezionarli, a farne dei produttori e dei docili consumatori, o all'opposto dei rivoluzionari? Caduto il Muro di Berlino, diffuso a livello mondiale il mercato, con i suoi bisogni di conoscenza e di competizione, per ridurre i costi e migliorare i servizi, anche lo Stato nazionale sta perdendo carisma, funzioni e risorse.

La Repubblica è ridefinita da consistenti ritocchi costituzionali, e la sua stella diviene più pallida, mentre le stelline dell'Europa, che sono dodici come quelle dell'Apocalisse, anche se gli stati sono ormai 25, cominciano a stento a rendersi visibili, accanto ai gonfaloni di regioni ed enti locali. Le maiuscole vanno scomparendo dalle prose ministeriali. Neanche il Crocifisso è più il Signore incontrastato delle aule scolastiche.

E molti insegnanti entrano in crisi. Una scrive: «Vorrei che fosse definito una volta per tutte e in termini chiari che cosa ci è richiesto». La risposta non arriverà tanto presto: ma ciò che si sa è sufficiente a vincere un'ansia paralizzante o a respingere la tentazione di chiudere occhi e orecchie, per non entrare in ansia.

Mentre la normativa si va trasformando e gli insegnanti vanno scoprendo, talora a colpi di sentenze della Corte costituzionale, chi deve fare che cosa, e quanto siano liberi e autonomi, occorre certo guardare alle *Indicazioni nazionali* e alle *Raccomandazioni* di fonte ministeriale, nonché alle "manovre" dell'Istituto nazionale di valutazione scolastica, ma con l'occhio attento alla costellazione della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, richiamata anche dalla nostra *Costituzione* e dalla nuova *Costituzione europea*. Qui non stanno generici auspici, ma saldi principi "azionabili" di convivenza e di organizzazione sociale e politica, senza i quali non solo la scuola ma l'intera società umana e le sue culture andrebbero alla deriva.

Ecco allora che si ricorre ai termini inglesi *vocation* e *mission*, per recuperare antiche prospettive di senso, entro scuole che non si rassegnano a ridursi a diplomifici o ad "aziende" produttrici di sapere. Riemergono antiche funzioni educative, con i termini *tutor* e *pupil*; e, per alludere ad una carriera non gerarchizzante di insegnanti, si parla di *junior* e di *senior*.

#### 4. Scoperta e autodefinizione di un'identità profonda

Nel campione della nostra ricerca, fra 9 items proposti, la maggioranza degli interrogati privilegia quelli che vedono l'insegnante come 1) "una persona che contribuisce all'educazione delle nuove generazioni", 2) "un intellettuale impegnato a formare coscienze critiche", 3) "un cittadino che ha scelto questa professione per assolvere ad una rilevante funzione sociale". Seguono il professionista specialista, l'operatore sociale, l'esperto fornitore di competenze, il funzionario, il lavoratore, l'impiegato. Le *preferenze per le dimensioni della persona, dell'intellettuale e del cittadino educatore* non implicano necessariamente il rifiuto di altre qualificazioni della professione docente. Lo dimostra l'andamento delle preferenze per età, sesso, collocazione territoriale.

D'altra parte la maggioranza relativa dei docenti ritiene anche che l'effettiva condizione dell'insegnante in Italia corrisponda alla percezione che egli ha di se stesso, come persona, intellettuale, cittadino educatore. In sostanza si può contare su un numero consistente di docenti che si sentono educatori, e come tali si sentono percepiti, anche se sanno che la società non è disposta a pagare molto per un tipo di professione non ritenuta specialistica e risolutiva di problemi drammatici, come avviene per i medici, gli avvocati, gli ingegneri.

Quando si tratta di definire le note del buon insegnante, il nostro campione indica nell'ordine la serietà rispetto ai suoi doveri civici e professionali, la capacità di riconoscere le potenzialità e valutare la qualità delle prestazioni dei suoi allievi e la preparazione sul piano disciplinare. Secondo la sintesi di Sandra Chistolini, il buon insegnante che emerge dalle risposte al questionario è colui che, in ordine decrescente:

- comunica con responsabilità la propria competenza (trinomio *metodologico* di comunicazione, responsabilità, aggiornamento);
- si autovaluta, è di esempio per gli allievi e prepara le attività didattiche (trinomio *esistenziale* di autovalutazione, esempio, preparazione);
- ama gli allievi, mostra sensibilità d'animo e conosce i problemi sociali (trinomio *sociale* amore, sensibilità, società);
- sa organizzarsi da solo e con gli altri, lavorando in gruppo e mantenendo il distacco critico verso i contenuti dell'insegnamento (trinomio *manageriale* di organizzazione, lavoro di gruppo, criticità).

Si può dire che la dimensione dell'essere e quella dell'agire siano preminenti rispetto a quelle del fare, di tipo pragmatico e tecnologico. In sostanza la formula «io sono insegnante» sembra prevalere su quella: «io faccio l'insegnante». Un buon drappello di docenti non sembra lontano dalla trascorsa intuizione studentesca dell'«essere scuola, non esserci solo dentro».

Quanto alle tonalità affettive con cui vive la professione, l'86% dichiara che gli piace insegnare, il 65,3% che sceglierebbe di nuovo la professione, ma solo il 39% che lo consiglierebbe ad un amico. Non si tratta evidentemente di un piacere privo di sofferenza. Si tratta forse di un misto di soddisfazione, di rassegnazione, di consapevolezza della necessità di una "vocazione" che si ritiene in qualche modo di possedere, e che non si può presupporre negli altri. In effetti, fra i motivi indicati come influenti sulla decisione di dedicarsi all'insegnamento, la maggioranza relativa cita il fatto che gli "piaceva lavorare coi ragazzi", che "credeva nell'insegnamento" e che era "convinto del valore sociale della professione". Nei *focus group*, come risulta dai contributi di Maria Teresa Moscato, la "passione per la relazione" e la "passione per la disciplina" tendono a bilanciarsi. È su questa base che nascono le ulteriori spinte a professionalizzarsi.

#### 5. Circolarità fra autodefinizione, normazione e formazione

Coerente con questa visione è la sequenza delle competenze che gli intervistati ritengono si debbano acquisire nel corso della vita professionale, nelle tre fasi ipotizzate. Prevalente è ovunque l'importanza attribuita alle competenze metodologiche: ciò significa che la persona, intellettuale,

cittadino che educa non è percepito come libero pensatore o come intrattenitore ludico degli studenti, ma come professionista che educa promuovendo apprendimento.

In sede europea emerge una convergenza intorno alle seguenti dimensioni della professionalità docente: sociale, relazionale, pedagogica, della ricerca, della padronanza delle conoscenze disciplinari, della pratica riflessiva.

Com'è noto, il profilo dell'insegnante previsto dai contratti, fin da quello del 1999, art. 23, è costituito da «competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti»: esse riassumono la definizione della funzione docente così come risulta dal DPR 31-5-1974, n. 417, ora ripreso dal TU del 16.4.1994, n. 297, art. 395. Tali competenze, si precisa all'art. 25 del Contratto, si sviluppano «col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistemazione della pratica didattica».

Di questa maturazione fa parte la componente della "riflessività", che è capacità di mettere a punto, in relazione alle sempre mutevoli situazioni sociali, culturali, istituzionali e relazionali, il proprio orientamento professionale, in relazione ai principi, ai valori, alle teorie, ai saperi disciplinari e professionali, alle norme, alle esperienze vissute, alle motivazioni disponibili e alle competenze possedute e a quelle da conquistare. Riflessività è senso del rapporto da instaurare e da correggere continuamente fra idealità e realtà, fra leggi e vita, fra l'io e gli altri, fra passato e futuro.

Nelle proposizioni del Contratto non compaiono in modo esplicito le competenze deontologiche, che non sono, occorre precisarlo, una sorta di favore fatto alla controparte contrattuale, ma una precondizione per l'esercizio di una professionalità corretta ed efficace.

Queste competenze fanno in qualche modo parte di quei "comportamenti attesi" del docente, considerato nei diversi aspetti e momenti della vita scolastica, che vanno sotto il nome di *standard professionali*.

Il processo che porta alla definizione degli standard va inteso come una graduale conquista da parte dei docenti, soprattutto di coloro che operano nell'ambito delle associazioni professionali, in dialogo con ispettori, IRRE, INDIRE, INVALSI e università, in quanto ci s'impegni a riflettere sulle concrete qualità professionali richieste per una efficace docenza, nella scuola autonoma.

È questo l'itinerario che abbiamo immaginato utile anche per la definizione di un codice deontologico, rispetto al quale l'UCIIM ha offerto un contributo che riporterò nelle pagine successive.

Andrea Porcarelli ha ricordato nel suo contributo che qualche associazione pensa di chiedere al Parlamento un albo professionale di docenti e un consiglio superiore della docenza, legando a questo itinerario la stesura di un codice deontologico, e la conseguente probabile "chiamata" dei docenti abilitati da parte delle scuole autonome, mentre altri pensa necessario restare nell'ambito del pubblico impiego, sia pure con qualche riconoscimento della "atipicità" della professione docente, per ancorare il reclutamento e la libertà d'insegnamento a parametri "oggettivi" e a garanzie di stabilità.

Non c'è dubbio che il trend della società occidentale, e in particolare della normativa in corso nel nostro paese, sia orientato verso una privatizzazione sempre più spinta del rapporto d'impiego e verso uno smantellamento degli apparati di sicurezza costruiti da diverse categorie sociali, a difesa delle loro ragioni, più che di quelle dei rispettivi "servizi" e in ultima analisi dei relativi "clienti". Lo stesso albo professionale è da taluni contestato come strumento di privilegio corporativo.

È questo un caso particolare del ripensamento del *Welfare State*: una sua precipitosa liquidazione rischia di far passare la nostra società dal costoso burocratismo e dall'assistenzialismo di un recente passato ad un "mercatismo" spinto, fonte di traumi e non necessariamente di miglioramento del sistema delle professioni e dei servizi. La cautela in questa direzione non è solo rifiuto del nuovo, ma bisogno di capire e di immaginare il complesso delle conseguenze implicate da decisioni di rilevante impatto sociale.

## 6. Sedi di riflessione e nodi da sciogliere

Su questa problematica sono disponibili, e vanno insieme distinte e connesse, quattro sedi di riflessione: quella *politico-parlamentare*, relativa alle "norme generali" sull'istruzione e sullo stato giuridico, da ripensarsi nel nuovo contesto dell'autonomia, della "devoluzione" e dell'orizzonte europeo; quella *sindacal-contrattuale*, relativa alla individuazione di nuove condizioni giuridico-economiche e alle progressioni di carriera; quella *amministrativa*, propria delle diverse sedi, nazionale e locale; e quella *tipicamente professionale*, relativa agli aspetti culturali, pedagogici, didattici e organizzativi della professione docente.

Chi si colloca nell'ambito professionale non intende contestare o occupare le prime due sedi, ma rivendica una sede professionale propria, per poter maturare, in modo collegiale e partecipato, in dialogo con l'amministrazione, dal livello nazionale a quelli regionali e locali, idee e proposte utili ad ottenere decisioni equilibrate e condivise da parte sia del Parlamento, sia della sede contrattuale.

È in questa direzione che si è mossa la richiesta al ministro Moratti, di un forum delle associazioni "generaliste", firmatarie di un apposito documento, in analogia a quanto già stabilito per le associazioni di genitori e di studenti.

Si è visto, dalle risposte al nostro questionario, che le associazioni professionali sono stimate e godono di un discreto consenso numerico, anche se non quanto i sindacati, che dispongono di strumenti e vantaggi assicurati con la contrattazione. Si è visto anche che da molti le associazioni vengono considerate per i servizi che rendono, alla stregua delle agenzie che "stanno sul mercato" della formazione, più che per quello che sono e intendono essere.

Tocca alle attuali associazioni sollecitare e intercettare l'anima etica, pedagogica e sociale di cui s'è visto essere portatrice una notevole componente delle leve più giovani di docenti: e con loro avviare attività di ricerca, di partecipazione e di dialogo a tutti i livelli di responsabilità politica e amministrativa. Tocca a chi ha queste responsabilità attivare anche per le associazioni professionali dei docenti la norma del nuovo articolo 118 della Costituzione, che afferma: «Stato, regioni, città metropolitane, province e comuni *favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati*, per lo svolgimento di *attività di interesse generale*, sulla base del principio di sussidiarietà<sup>12</sup>».

Urgono decisioni relative alla *formazione iniziale o preservizio* dei docenti, da conseguirsi, sulla base dell'art. 5 della legge delega 28.3.2003, n.53, nell'ambito dei previsti corsi di laurea specialistica «finalizzati anche alla formazione degli insegnanti», e alla *formazione in servizio*, nei primi anni e nel resto della carriera. La mancata previsione legislativa del coinvolgimento anche di docenti primari e secondari esperti, oltre che dell'Università, anche a proposito della *formazione permanente* dei docenti, rende necessaria un'interlocuzione con le associazioni professionali, per la quale il Ministero solo di recente ha mostrato interesse.

Problemi di non minore rilievo riguardano lo stato giuridico, ora all'attenzione della Camera, sulla base di due proposte parlamentari e di una nuova più recente, presentata il 26 febbraio 2004 dall'on. Angela Napoli. Vi si dice chiaramente, nell'art.5, intitolato *Statuto dei docenti*: «È istituito l'ordine dei docenti di ogni ordine e grado di scuola. Tale ordine: a) assicura l'autogoverno dei docenti al fine di garantire la libertà e l'autonomia dell'attività d'insegnamento nel pieno rispetto dei diritti che fanno capo ai discenti e, altresì, nel pieno rispetto del codice deontologico della categoria; b) ha come propri organi il Consiglio nazionale e i consigli regionali; c) cura, attraverso i consigli regionali, la tutela dell'albo dei docenti; ha personalità giuridica di diritto pubblico».

Vi si aggiunge che «la carriera economica dei docenti si sviluppa in tre fasce retributive, alle quali si accede per merito attraverso la valutazione della qualità del servizio prestato». Sono parole chiare e semplici, che rappresentano però una forte accelerazione del processo di cambiamento dell'attuale concezione della professione docente. L'articolazione di subfunzioni, introdotte nei contratti come *figure di sistema*, poi come *funzioni obiettivo* e ora come *funzioni strumentali*, indica che

<sup>12</sup> Corsivo nostro.

il problema s'impone, anche se permane l'incertezza circa la loro collocazione e la loro gestione, nell'ambito di una ragionevole "carriera", che sia funzionale agli obiettivi dell'autonomia. È certo che problemi di questo genere richiedono il consenso dei docenti, ma è anche certo che la riflessione deve procedere in termini di chiarezza e di lealtà. Il futuro va non solo atteso, ma anche costruito: e alla scuola si tratta non solo di chiedere, ma anche di fornire garanzie e sicurezze.

### 7. L'associazionismo dei docenti cattolici a livello europeo

La disponibilità dei docenti ad associarsi in funzione della propria crescita personale e della partecipazione al processo di miglioramento della scuola non è diffusa e consolidata quanto sarebbe auspicabile, nonostante la presenza fin dall'inizio e poi dalla metà del secolo scorso, di associazioni che definiamo storiche, come la FNISM, l'AIMC, l'UCIIM e successivamente il MCE, il CIDI, DS, l'ADI, l'APEF, l'ANDIS, la DISAL, per limitarci alle associazioni che sono state di recente riconosciute in un apposito *forum* istituito dal Ministro dell'Istruzione.

Sul piano internazionale, l'UCIIM partecipa al SIESC, che è uno dei segretariati di Pax Romana. Recentemente si è sentito il bisogno di ripensare la formula del segretariato, per rinforzare la rappresentatività a livello europeo delle diverse associazioni d'insegnanti di ambito cattolico. Credo opportuno riferire sui colloqui in corso con diverse autorità vaticane e con Patricio Rodè, presidente mondiale di Pax Romana. I colloqui hanno avuto per oggetto le possibilità canonistiche di modificare lo statuto del SIESC, realizzando un valido equilibrio fra *traditio* e *novitas*, per consentire sia la legittimazione canonica, sia l'autonomia funzionale e la possibilità di adeguare la vita del SIESC alle novità dell'Europa del 2000.

Ho trovato, in tutte le persone citate, simpatia per il SIESC e per il suo impegno di *restyling*, in vista di un rilancio della sua presenza nella nuova Europa. C'è stata disponibilità ad aiutarci a compiere i passi ritenuti utili per questo scopo

Su questa base, il preside Giovanni Macchia, vicepresidente del SIESC e io abbiamo steso una prima bozza di atto costitutivo del nuovo SIESC-FeDEDE, e alcune brevi modifiche allo statuto attualmente in vigore. L'ho mandato al presidente Rodè, che mi ha risposto approvando il nuovo testo («*No encuentro ninguna objeción*») e suggerendo soltanto di aggiungere nel preambolo un esplicito riferimento a Pax romana e nel testo un riferimento all'apertura al mondo extraeuropeo, assumendo una missione universale in riferimento al diritto internazionale, alla pace, alla giustizia e alla solidarietà fra i popoli. Concludeva la sua e-mail sperando di incontrarmi all'Assemblea plenaria di Pax romana a Varsavia, e aggiungendo che «*seria muy importante que el SIESC/FeDEDE estuviera representado y pudiera informar de sus actividades*». Oralmente, nell'incontro che avemmo a Roma, Rodè aveva assicurato che nel nuovo statuto dei P.R. avrebbero potuto tener conto della trasformazione del nome SIESC in FeDEDE, con le conseguenze operative del cambiamento.

Macchia e io abbiamo accettato questi suggerimenti nella stesura della nuova bozza, che abbiamo inviato ancora a Rodè, a Calais e a Rank.

A Roma, in occasione del simposio europeo tenutosi nei primi di luglio, mons. Cesare Nosiglia ha espresso interesse per la futura attività del SIESC e per il suo rilancio in Europa col nuovo nome, offrendosi per un colloquio col consiglio direttivo e per il sostegno che la CEE potrebbe dare alla "nuova" associazione, in occasione di un convegno che potrebbe tenersi nel 2007 sul tema: "Identità e funzioni del docente europeo oggi".

Ha anche offerto una sede, che potrebbe essere Vicenza, sua sede episcopale, abbastanza raggiungibile da tutta l'Europa. Sarebbe un convegno della nostra associazione, pubblicizzato però e sostenuto dalla Conferenza episcopale europea.

La richiesta di cambiamento dello statuto è dovuta essenzialmente:

- 1) al bisogno di allargarne la base sociale, consentendo l'ingresso anche ad associazioni di docenti di scuola primaria e di università, come del resto dimostra l'associazione slovena, che è unica per docenti che vanno dalla scuola d'infanzia all'università. Ciò serve, oltre che a creare solidarietà e sinergie, anche a contrastare la inevitabile riduzione numerica dei soci, dovuta al naturale

invecchiamento dei soci attivi, e le crescenti difficoltà finanziarie del SIESC, nonostante la buona amministrazione e i sacrifici che si fanno. La formula federativa esplicitamente affermata consente ad ogni socio di associazione di livello nazionale di essere contemporaneamente socio della Federazione, accrescendone la rappresentatività e la visibilità;

- 2) al bisogno di presentarsi in Europa, alle diverse autorità, di tipo ecclesiale e di tipo civile, dal livello locale a quello europeo, come soggetti produttivi di idee e di proposte e degni di ricevere anche contributi finanziari per assicurare la partecipazione, soprattutto dei colleghi più giovani e dei paesi più poveri.

Le domande a cui rispondere oggi sono ancora quelle poste fin dagli anni '50 da Jan Nuchelmanns, come ricorda Yves Clais su SIESC Actuel 34 bis: «*Comment reconstruire un monde et, au plus près de nous, une Europe humaine et pacifiée? Comment vivre notre foi chrétienne dans la fidélité d'une Eglise catholique enracinée dans une société de type nouveau?*». Se questa è «*la double toile de fond de l'histoire du SIESC*», si tratta di fare quel tanto di tela che compete al nostro tempo. Negli scorsi 50 anni tutto il panorama sociale e istituzionale è cambiato. Bisogna ora avere il coraggio di cambiare qualcosa, se si vuole continuare ad esistere nel nuovo contesto. Le ragioni del SIESC sono più importanti dei nomi e dei modi che sono stati escogitati dai nostri padri per giungere fin qui. Le inevitabili difficoltà dell'auspicato allargamento sono bilanciate dai benefici della crescita e della vitalità che ci attendiamo.

Esiste un potenziale europeo di docenti cattolici ben superiore a quello che riusciamo a interessare e mobilitare oggi. Penso in particolare ai giovani colleghi che hanno necessità di incontri anche solo per ragioni di carattere linguistico. Esistono associazioni e agenzie laiche, che offrono la possibilità di scambi e di convegni, al di fuori di qualsiasi riferimento alla fede religiosa. Noi sappiamo qual è stata la frustrazione di Giovanni Paolo II a proposito del rifiuto dei capi di stato europei di citare nel preambolo della nuova costituzione le radici cristiane dell'Europa.

Al di là del riconoscimento formale, sono i cattolici vivi, in particolare i docenti cattolici, che possono farsi carico di rinverdire queste radici, nella loro formazione professionale e nel loro insegnamento. Ebbene per queste funzioni, in un'Europa a 25 stati, non ci basta la legittimazione canonica di Pax Romana. Sono i vescovi, con le loro reti pastorali e diplomatiche, che possono offrire una sorgente di informazioni, di riferimenti a persone e a istituzioni dei diversi paesi, di alimentazione teologica e di stimoli associativi capaci di rilanciare il SIESC. L'intervento di mons. Anton Stres alla *rencontre* di Maribor, lucido e rispettoso, lo dimostra chiaramente.

Non si tratta di clericalizzare il SIESC, ma di porre l'associazione in contatto diretto con le ragioni spirituali e pastorali dei vescovi, anche per evitare di andare avanti per conto proprio, parallelamente alle loro iniziative, disperdendo energie sul piano del pensiero, della vita spirituale e dell'organizzazione, che per un'associazione di ambito europeo è fondamentale, dati i costi umani ed economici che richiede.

Proprio per conservare il carattere cattolico e cristiano dell'associazione sembra opportuno rinunciare alla C della sigla. In Italia, dopo le difficoltà della "questione romana", i cattolici si sono impegnati nel sociale, volendo dimostrare la loro presenza vitale di fronte allo stato. Sono nate anche banche e assicurazioni cattoliche. In sede politica però don Sturzo fondò il "partito popolare", che solo dopo la guerra divenne "Democrazia cristiana" e che recentemente è ridiventata "partito popolare", oggi sciolto nell'aggregazione cattolico-laica della "Margherita".

Nel nostro tempo neanche la CEI usa il nome cattolico per definire una sua emittente televisiva, che si chiama "SAT 2000". E il giornale da loro edito si chiama "Avvenire". Del resto la più recente associazione professionale di docenti universitari cattolici ha messo le sue ragioni nello statuto, non nella sigla, che risulta "AIDU", associazione italiana docenti universitari. E l'associazione dei docenti di Comunione e Liberazione si chiama semplicemente "DS", docenti scuola.

Non si tratta di nascondersi (nello statuto l'identità può apparire chiaramente), ma di non ostentare la propria appartenenza, quasi pretendendo che tutto l'essere e l'operare dell'associazione sia da identificarsi con la realtà cattolica o cristiana, che sono invece fonti d'ispirazione e radici di un impegno che "si riconoscerà dai frutti", non dall'identità dichiarata dell'associazione. Se ciò faci-



lita anche l'interlocuzione con le istituzioni pubbliche a livello nazionale ed europeo, non è questa una buona ragione per rifiutare questa facilitazione, adducendo come motivo il coraggio dell'identità e la purezza dell'intenzione. «Non chi dice Signore, Signore..., ma chi fa la volontà del Padre mio».

Tocca ora al Consiglio del SIESC decidere in merito al suo futuro statutario e associativo.

## Appendice

### La bozza di codice deontologico proposta dall' UCIIM

*La bozza che segue, introdotta da un preambolo discorsivo sui criteri generali assunti, si articola in tre aree tematiche che esprimono sinteticamente, in 18 punti, quelli che ci paiono i principali "doveri" dell'insegnante. Su tale bozza ci s'impegna a lavorare, a partire dal XXI Congresso nazionale UCIIM 27-31.3.2004, e in tutte le sedi utili a far crescere una comune consapevolezza dell'utilità di una esplicitazione di questi doveri, qualunque significato essa assuma nella vicenda istituzionale della professione docente.*

*Aggiungo, con piena condivisione dell'UCIIM, una nota ricavata dalla relazione di Francesco Paolo Casavola all'Assemblea MEIC di Assisi (2003): «eticità non è solo deontologia, non è solo onestà intellettuale e morale. È consapevolezza degli effetti sociali del proprio agire personale. Attraverso il servizio individualizzato nel cliente la società ricava un beneficio o un danno? È sempre bastevole la prestazione resa oppure occorre accompagnarla con un'attività parallela di impegno pubblico, nelle istituzioni, nell'associazionismo?»*

#### Preambolo

Il primo dovere degli insegnanti, in quanto uomini e donne di cultura, è la sincera ricerca della verità, riconosciuta come aspirazione e compito universale della ragione umana, che si persegue in un cammino intellettuale, personale e collettivo, segnato da onestà, serietà e metodo, pur nella consapevolezza della parzialità di ogni conquista e della perfettibilità di ogni conoscenza. Per gli insegnanti associati all'UCIIM, tuttavia, la verità non è solo evidenza originaria o costruito umano: la Verità è anche Qualcuno che, camminando in terra di Palestina, ha detto d'essere via, verità e vita. Di questa Verità è detto che ci "farà liberi": liberi agostinianamente di cercare per trovare e di trovare per cercare ancora, data la crescente sproporzione fra il conosciuto, il conoscibile e l'ignoto.

Da questo atteggiamento fondamentale di lealtà verso la verità derivano da un lato l'apertura alla novità e alla speranza e la disponibilità ad aggiornare le proprie conoscenze e le proprie competenze disciplinari e professionali; dall'altro la sincera disponibilità al dialogo, anzitutto con la comunità scientifica e con le altre comunità di appartenenza, e poi con tutti gli uomini e le donne di qualunque religione e cultura.

Da tale atteggiamento deriva anche la profonda consapevolezza della funzione educativa e formativa che l'aspirazione alla verità e la conoscenza rivestono nell'esperienza umana, e quindi del ruolo educativo che le discipline assumono nella scuola. L'autorevolezza che ne viene all'insegnante non può non accompagnarsi all'umiltà nel riconoscere i limiti del sapere scientifico ed anche i propri eventuali errori.

La verità non è solo valore da contemplare, ma anche guida per l'azione personale e sociale e criterio per la costruzione e per la costante revisione delle istituzioni e delle imprese umane. La cultura scolastica non è perciò indifferente nei riguardi degli sforzi con cui si costruiscono e si riformano le istituzioni, a partire dalla scuola, e con cui si affrontano ad ogni livello problemi di sopravvivenza e di convivenza: rifiuta soltanto di trasformare la passione per le idee e per il cambiamento in proselitismo, in rissa ideologica, in disprezzo per le persone e per le istituzioni.

Gli insegnanti sono consapevoli del fatto che il costituzionale "pieno sviluppo della persona" dello studente, da perseguirsi soprattutto per mezzo delle conoscenze e delle competenze proposte dalla comunità scolastica, costituisce il fine primario dell'attività educativa e didattica. Essi perciò,

con attenzione alle caratteristiche dell'età evolutiva, rispettano la coscienza e promuovono la dignità, l'autonomia, la libertà e la responsabilità di ogni allievo, verso se stesso e verso gli altri, anche in termini di coscienza civile e civica, di solidarietà, di disponibilità all'impegno volontario.

Essi sono professionalmente avvertiti del fatto che la correttezza e l'efficacia dell'attività educativa si realizzano attraverso la coerenza fra pensiero, parola e azione, e attraverso le forme, i modi, i tempi e l'organizzazione del lavoro didattico: perciò si impegnano ad assolvere ai loro compiti con puntualità e rigore e a rendere testimonianza, anche con eventuale autocritica, dei valori professati, nel rispetto della distinzione fra ambiti d'interesse e d'impegno politico, sindacale, professionale privato, familiare e professionale scolastico.

Consapevoli della intrinseca collegialità della funzione educativa e didattica assolta dentro le istituzioni scolastiche, gli insegnanti considerano anche lo sviluppo personale e professionale dei colleghi come un bene comune da difendere e da promuovere anche attraverso l'accettazione di mediazioni e di conclusioni comuni non sempre soddisfacenti, pur senza cadere in atteggiamenti di chiusura personale o corporativa, nei confronti di altre componenti scolastiche e sociali.

L'etica professionale richiede infatti, secondo Ricoeur, stima e cura di *sé* come capace di agire secondo principi e criteri, dell'*altro* come partecipe della medesima umanità, come amico e come bisognoso di cura, ma anche come chiunque, al di là di ogni ingiusta preferenza, e infine dell'*istituzione* in cui si opera, come contesto orientato a perseguire i fini dell'orientamento costituzionale.

Distinguendo così chiaramente fra amicizia e giustizia, gli insegnanti preservano la forza del faccia a faccia, e cioè danno un posto al *tu*, al *ciascuno senza volto* e all'*istituzione scuola*, che in tal modo limita e qualifica positivamente il dialogo educativo.

Per l'esercizio della libertà d'insegnamento, in tale contesto etico e istituzionale, si può proporre un criterio pratico, frutto di una sorta di esperimento mentale: «Agisci con i tuoi alunni come se ti osservassero e ti ascoltassero anche i tuoi colleghi, i cultori della tua disciplina, quelli che sono d'accordo con te e quelli che non lo sono, e i genitori dei tuoi scolari. Agisci pensando che i tuoi scolari cresceranno e ricorderanno le cose che stai dicendo, le ragioni con cui sostieni le tue tesi, il trattamento che riservi loro».

## Articolato

### *I. Responsabilità verso se stessi, la comunità scientifica e la società a cui si appartiene*

1. L'insegnante coltiva l'abitudine alla disciplina intellettuale, al rigore e all'umiltà della ricerca, cercando di dominare gli strumenti culturali necessari, sia sul piano scientifico-disciplinare, sia sul piano pedagogico-didattico. L'aggiornamento e la formazione continua rappresentano in tal senso un "diritto-dovere" imprescindibile.

2. L'insegnante riflette sulla sua attività professionale e si impegna a rendere conto dei processi educativi, didattici, valutativi, disciplinari di cui è responsabile, nel contesto dell'attività di tutta la scuola e della società di cui è parte, consapevole del contributo insostituibile che la funzione docente porta alla conservazione e al progresso civile e sociale.

3. L'insegnante ha cura della propria vita e della propria autostima personale, assunta anch'essa come un bene prezioso; protegge quindi la propria salute e la propria igiene mentale, e persegue il perfezionamento di sé, consapevole del valore testimoniale del suo comportamento.

4. L'insegnante riconosce, rispetta e valorizza, con responsabilità professionale, il ruolo della famiglia e in particolare i doveri e i diritti costituzionali dei genitori degli alunni, accettandoli come interlocutori indispensabili del lavoro scolastico.

### *2. Responsabilità nei confronti degli allievi*

5 - L'insegnante ha cura, educativa e didattica, di ogni allievo a lui affidato, senza alcuna discriminazione o distinzione rispetto alla condizione sociale e/o all'identità di genere, culturale, etnica e religiosa degli allievi e con attenzione a promuovere, di ciascuno, il bene fisico, quello intellettuale, quello morale e quello spirituale, in modo tale che ogni allievo possa raggiungere, in ciascuna di queste dimensioni, il suo miglior livello, rispettandone le caratteristiche, in armonia col dettato costituzionale e con i codici dei diritti umani.

6 - Di tutti gli allievi, e di ciascuno in particolare, l'insegnante stimola l'apprendimento personale, nei tempi nei modi che saranno più utili, avendo come fine lo sviluppo della loro progressiva autonomia intellettuale e spirituale, e perseguendo il più possibile la personalizzazione dei percorsi educativi. L'insegnante s'impegna a promuovere l'orientamento personale, scolastico e professionale dello studente, in vista del suo futuro familiare, civico e professionale, riconoscendo nell'accesso al lavoro dello studente uno degli obiettivi essenziali della scuola.

7 - L'insegnante riconosce l'unicità di ogni persona e le sue peculiarità, impegnandosi a rispettare, comprendere e valorizzare le situazioni di diversità, ed ogni possibile forma di handicap (anche transitorio), avendo di mira lo sviluppo di tutte le potenzialità presenti negli allievi, e con un atteggiamento di fiducia e speranza nelle possibilità di sviluppo e di recupero di ciascuno.

8 - L'insegnante non approfitta della sua posizione professionale per indottrinare ideologicamente, o per esercitare qualsiasi forma di condizionamento intellettuale o di proselitismo, rispettando la progressiva autonomia personale di ciascun allievo e la sua appartenenza culturale e religiosa.

9 - L'insegnante non persegue alcuna forma di vantaggio personale, diretto o indiretto, dalla propria relazione educativa con gli allievi, all'infuori della soddisfazione intrinseca all'esercizio di una professione ricca di difficoltà, di rischi e di gratificazioni morali.

10 - L'insegnante rispetta la persona di ciascun allievo e non abusa della propria posizione in termini che possano costituire, a qualsiasi titolo, offesa o danno, fisico o morale, per gli allievi affidati alla sua cura.

11 - L'insegnante considera il gruppo e la classe a lui affidati come una comunità di apprendimento, parte della più vasta comunità d'istituto, ed è consapevole degli effetti educativi di tale esperienza sociale. Perciò egli assume la responsabilità propositiva dell'orientamento valoriale della vita sociale del gruppo/classe, alla luce dei diritti umani fondamentali, e dei valori di democrazia, tolleranza e pace. Egli perciò si adopera per valorizzare le norme esistenti, prestando attenzione alle dinamiche relazionali che si instaurano tra gli allievi, e per contrastare condotte di sopraffazione, ingiuria, violenza a persone e ambienti, disinteresse, discredito circa il lavoro culturale e della scuola.

12 - L'insegnante conserva il segreto professionale su tutto ciò che potrebbe venire a conoscere al riguardo della vita privata degli allievi e delle loro famiglie, soprattutto se ciò avvenga nell'esercizio della sua azione educativa.

### *3. Responsabilità nei confronti dei colleghi e della istituzione scolastica*

13 - L'insegnante rispetta profondamente i propri colleghi e non è indifferente a chi manchi ad essi di rispetto. Egli si impegna a gestire e risolvere in modo costruttivo eventuali conflitti, e a muovere, se necessario, opportuni rilievi ai colleghi nel contesto di una responsabile collegialità.

14 - L'insegnante rispetta nei suoi colleghi quella stessa libertà di pensiero e di insegnamento che esige per sé, e quindi, pur nella diversità dei giudizi e delle posizioni personali, conserva uno stile relazionale e una modalità di lavoro collaborativi, e comunque finalizzati agli scopi educativi e didattici da perseguire, nella prospettiva del "pieno successo formativo", cui la legge finalizza l'autonomia scolastica.

15 - Con questo spirito di servizio attento al bene comune, ogni insegnante assume anche, all'occorrenza, nei confronti dei colleghi, compiti e funzioni di coordinamento, di formazione e aggiornamento, con particolare attenzione ai colleghi più giovani e ai tirocinanti che gli fossero affida-

ti. Allo stesso modo assolve qualsiasi altra funzione, a qualsiasi titolo connessa alla sua professionalità, per quanto limitata e modesta, con lo stesso spirito di servizio e corresponsabilità.

16 - L'insegnante prende responsabilmente iniziative che possono contribuire alla crescita della professionalità nella comunità scolastica in cui opera, anche attraverso forme di libera aggregazione professionale e disciplinare; mette a disposizione anche dei colleghi le sue conoscenze e le sue competenze, per un servizio migliore agli studenti; riconosce e valorizza i risultati professionali conseguiti dai suoi colleghi, ed evita qualsiasi forma di competitività conflittuale tendenzialmente dannosa per il collegio dei docenti cui appartiene.

17 - L'insegnante rispetta le decisioni collegialmente e legittimamente assunte, come se fossero "proprie", anche qualora non le condivide pienamente, operando con lealtà nei confronti del collegio di cui fa parte.

18 - L'insegnante contribuisce attivamente all'organizzazione e al funzionamento ottimale della scuola in cui presta servizio, anche in termini di puntualità, presenza, attenzione e partecipazione ai momenti di lavoro collettivi.

## ***Interventi e contributi***

### **Complessità della formazione docente**

On. LINO ARMELLIN (Presidente FISM di Treviso)

Da un lato la riforma della scuola improntata soprattutto all'autonomia, dall'altro lato la società complessa, mutevole e problematica in cui viviamo, richiedono all'insegnante una migliore formazione professionale, più approfondita, più vasta e soprattutto più efficiente.

L'autonomia, in particolare, richiede agli insegnanti responsabilità professionali, culturali ed etiche notevoli; infatti la nuova scuola deve superare il modello centralistico di istituzione identica per tutti, in tutto il territorio nazionale, per diventare concreta risposta educativa alle esigenze dei propri alunni e del loro territorio.

Gli insegnanti sono chiamati a definire i curricula, a compiere le scelte dei contenuti culturali e valoriali, a progettare i percorsi di insegnamento-apprendimento, a valutare la quantità e qualità dei risultati.

E tutto ciò, come dicevamo, in una società, in rapido, continuo mutamento, all'interno di una realtà che subisce stimoli e condizionamenti mass mediali che sono i più vari e spesso contraddittori.

L'insegnante deve essere visto quindi come un *professionista* colto, con una formazione iniziale robusta, mirata e aperta, capace di garantire un'offerta formativa di spessore culturale e valoriale ricco di contenuti, in particolare di quelli della nostra tradizione umanistica e cristiana. L'insegnante assume poi un ruolo per le strategie di cambiamento e per una efficace politica di sviluppo delle risorse umane.

La formazione dell'insegnante diventa quindi leva per la crescita professionale, e garanzia per una educazione integrale della personalità di ogni alunno. Formazione del docente che, dobbiamo dirlo con sincerità, è stata finora carente in modo molto grave e lo sarà anche per qualche tempo ancora.

Non ci sono stati finora procedure e strumenti adeguati né per garantire la dovuta *formazione iniziale* e neppure per la *formazione in servizio*.

Fortunatamente per quanto concerne la formazione iniziale del docente di scuola per l'infanzia ed elementare con la legge n. 341/1990 si è superata una situazione veramente negativa, prevedendo lo specifico corso di laurea.

Si evidenziano così, ora un po' meno che per il passato, carenze di preparazione sul come insegnare: intendo riferirmi alla scarsa o nulla preparazione nelle scienze dell'educazione che un bravo insegnante dovrebbe conoscere. Non è previsto o, se c'è, non è ritenuto importante un adeguato tirocinio durante la formazione che consenta uno stretto e proficuo rapporto tra teoria e prassi. Eppure un corretto passaggio da competenze di tipo teorico a competenze di carattere operativo è condizionato da un buon tirocinio.

Per ogni professionista si esige una buona *formazione di base* ed una *formazione in servizio* nell'ottica di una *formazione permanente*; tanto più dovrebbe essere impegnato in questo tipo di formazione un educatore che deve sentire il dovere di una continua crescita umano-professionale al fine di affrontare adeguatamente le mutevoli, complesse, problematiche delle situazioni educative.

In questo quadro si percepisce il dovere che la scuola cattolica ha di dotarsi di insegnanti preparati e disponibili ad arricchire ed aggiornare la propria preparazione, insegnanti che siano in grado di rispondere alle esigenze di una scuola ad ispirazione cristiana che ha una precisa identità ed originalità: quella di *rifarsi al vangelo* e di avere come *modello di persona il Cristo*.

Ovviamente la scuola cattolica per essere tale, per mantenere la propria *identità ed originalità* che è quella dei Fondatori, deve poter contare su insegnanti particolarmente *preparati e coerenti* con il progetto educativo che la stessa si propone. A questo proposito sono convinto che non tutti gli insegnanti di queste istituzioni hanno la formazione di base che permetta loro di essere validi educatori per un progetto così qualificato. E ciò si verifica anche nella scuola per l'infanzia. La cau-

sa prima può essere individuata nell'errore di fondo di non aver pensato ad iniziative formative adeguate nel momento della quasi completa sostituzione degli insegnanti religiosi con i laici, in molti casi senza impegnarli ad una coerenza educativa con il progetto della scuola.

C'è ad esempio da rilevare che parecchie insegnanti in servizio anche in scuole materne parrocchiali mancano del riconoscimento di idoneità all'insegnamento della religione cattolica, disciplina che deve essere considerata fondamento di una scuola cattolica nella quale si deve offrire al discente l'educazione cattolica e l'insegnamento della religione cattolica.

Se le cose stanno così, mi pare che debbano essere avviate al più presto in tutto il territorio nazionale *iniziative di formazione in servizio* in particolare per chi insegna religione cattolica, che potrebbero assumere la forma di *laboratori didattici*, aperte a tutti gli insegnanti e obbligatorie per quelli che non hanno il riconoscimento dell'idoneità all'insegnamento della religione cattolica. Non va dimenticata tutta l'azione svolta dalla FISM, sia in sede nazionale che locale, per superare questa situazione anomala. Ovviamente ciò dovrebbe essere fatto in collaborazione tra FISM e l'Ufficio Catechistico; e le associazioni del mondo della scuola, in particolare quelle professionali, dovrebbero programmare ed attuare una *iniziativa eccezionale*, ma che dovrebbe divenire *stabile*, che impegni le scuole di tutto il territorio nazionale in un programma di formazione in servizio da attuarsi nella forma di laboratorio didattico, che veda la partecipazione di tutti gli insegnanti di scuola d'infanzia cristianamente orientata.

La FISM d'altronde si è data una struttura organizzativa di coordinamento pedagogico e didattico che costituisce la condizione ottimale per istituire i laboratori didattici. Ora si deve passare a realizzare questi piani per ogni grado di scuola.

Dovrebbe trattarsi di un progetto straordinario di promozione della professionalità dei docenti di scuola cattolica che, oltre a sentirsi impegnati come tutti i docenti, anche quelli della scuola dello Stato, dovrebbero rendersi consapevoli del fatto che sempre la scuola cattolica ha dato un contributo determinante al miglioramento e all'elevazione dell'azione educativa, con un ruolo anche di stimolo per il complessivo sistema scolastico.

Per la scuola cattolica altri problemi si aggiungono: ad esempio quello di voler essere sempre più e sempre meglio *scuola della comunità*. Si tratta di una visione comunitaria e partecipativa che vede in stretta relazione la scuola e il territorio e la collaborazione fattiva tra i vari soggetti protagonisti (genitori, docenti, alunni) e l'organizzazione stessa messa in atto dai gestori che deve essere favorevole e suscitatrice di *relazioni educative*.

È una caratteristica molto diffusa tra le scuole d'infanzia cattoliche, anche se i vari soggetti della comunità civile, religiosa e le organizzazioni socio-ricreative e soprattutto familiari devono essere maggiormente coinvolte nel fatto educativo.

Le scuole cattoliche devono essere da un lato vero soggetto culturale, sociale, ecclesiale che crea ed anima la comunità educante nella visione di una scuola per la persona, che mette in atto l'azione educativa mediante la vita comunitaria, attraverso una serie articolata di relazioni interpersonali e di proficua interazione fra i vari soggetti della comunità educante: alunni, genitori, educatori, gestori, dirigenti.

Gran parte delle scuole d'infanzia aderenti alla FISM già operano in questa direzione positiva ma che va migliorata ed approfondita nella convinzione che l'educazione è soprattutto frutto di relazione fra soggetti.

Dall'altro lato le scuole materne di ispirazione cristiana devono impegnarsi ulteriormente affinché si approfondisca la natura *pastorale* del loro operare: un'azione pastorale per l'infanzia, per i genitori, per tutta la comunità che deve sentirsi impegnata in un'opera educativa che pone la religione cattolica a fondamento e coronamento dell'educazione.

Voglio fare qualche considerazione sulla *formazione di base*, azione pastorale nei confronti degli educandi ma anche proposta rivolta ai genitori e alle famiglie in genere. Anche per questa, così come per la *formazione in servizio* le università di ispirazione cristiana dovrebbero sentirsi seriamente impegnate: nel ruolo formativo innanzitutto ma anche di predisposizione di strumenti, sussidi, mezzi tecnologici di cui ha bisogno la scuola cattolica; dal libro alle nuove tecnologie. Così co-

me le scuole cristianamente orientate dovrebbero dimostrare disponibilità a chi volesse svolgervi il tirocinio durante la frequenza universitaria. Va infatti tenuta presente l'insufficienza della preparazione psico-socio-pedagogica e didattica degli attuali insegnanti. Preparazione che appare quasi del tutto assente nel caso degli insegnanti di scuola media inferiore e superiore ed eccessivamente astratta o prevalentemente nozionistica nel caso degli insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare.

Il profilo professionale che ci viene presentato dalla Riforma Moratti prevede:

- a) una buona cultura generale;
- b) la cultura generale specifica;
- c) la cultura professionale specifica.

Ma richiede pure il sapere organizzativo ed il sapere sull'insegnamento. La formazione iniziale di un docente che abbia questo profilo è demandata alle università ed ai corsi di laurea specialistica.

L'immissione in ruolo è subordinata allo svolgimento di tirocinio nelle scuole che stipulano apposite convenzioni con gli atenei.

La formazione permanente degli insegnanti è compito degli atenei che promuovono e governano anche i centri di eccellenza che hanno pure il compito di formare i tutor.

Il limite del ricorso all'università è già emerso dai corsi SSIS che non hanno dato il giusto rilievo al tirocinio. L'errore di fondo sta nel non comprendere che le scuole sono a pieno titolo luogo di ricerca didattica o pedagogica.

Soprattutto per quanto concerne la formazione in servizio si dovrebbe poter fruire di iniziative da tenere con le modalità laboratoriali con l'apporto di esperti esterni. Possono poi contribuire le associazioni professionali che dovrebbero richiedere l'accreditamento per l'organizzazione di iniziative di formazione. Possibilmente in ogni Provincia si dovrebbe realizzare, mettendo insieme risorse umane, finanziarie, strutturali, tecnologiche, *un vero e proprio sistema* che risponda alle esigenze della formazione iniziale e della formazione in servizio. Tutto questo ha bisogno di una *regia competente e disponibile* e di una valida e reale *messa in rete delle scuole*. In quanto al metodo di conduzione dell'attività di formazione, si deve privilegiare il fruitore. Non si deve pensare ad un approfondimento di nozioni. Il partecipante all'iniziativa deve essere posto in condizione di fare delle esperienze, di analizzarle, e di valutarle. Non quindi le sole lezioni frontali, ma apprendimento contestualizzato che si basi anche e soprattutto sul dialogo con i colleghi, sul confronto fra convinzioni, sullo scambio di esperienze: in poche parole è necessario creare momenti di *autoapprendimento* attraverso la *relazione con gli altri*. La formula del laboratorio didattico sembra la più adatta specialmente per la formazione in servizio.

Nel contesto scolastico *la riflessione in azione* consente all'insegnante di imparare dai fatti, di apprendere dalla professione, di generare e consolidare in prima persona le proprie competenze. In questo modo può passare da una professionalità statica ad una professionalità da inventare continuamente.

L'insegnante è dunque, in questa prospettiva, professionista formante e professionista in formazione, in continuo apprendistato.

La formazione, specialmente quella in servizio non si deve intendere come il risultato di una *trasposizione di pareri esperti in soggetti inesperti* quanto un *apprendere mediante l'esperienza*, mediante un tirocinio riflessivo sui comportamenti professionali propri e degli altri.

Evidentemente non deve mancare una funzione di regia che porti anche alla valorizzazione di esperienze di eccellenza, e che si preoccupi di un'azione progettuale sia organizzativa che comunicativa e diffusiva. Si potrebbe prevedere così un piano annuale di formazione improntato sulle esigenze reali degli insegnanti, un piano che non sia statico e imm modificabile ma che possa essere rivisto, modificato e riorientato.

È pure essenziale un monitoraggio da parte di chi è responsabile della regia ma anche un monitoraggio inteso come autovalutazione, in itinere, per rilevare i punti critici e i punti di forza dell'azione svolta.

In questa azione formativa dovrebbe trovare notevole impegno anche la produzione di materiali da diffondere poi nelle varie scuole: si potrebbero ottenere interessanti pubblicazioni e documentazione.

Da ultimo voglio ricordare l'utilizzo dell'*e-learning* integrato (formazione a distanza *on line* e formazione in presenza condotta da tutor).

## **Formazione religiosa: essere di fronte al fatto religioso come insegnante**

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

1. L'insegnante laico, uomo e donna, nella scuola cattolica non è né un religioso professore, né automaticamente un miscredente, ma una persona adulta che nella scuola si trova *esposto all'opzione religiosa*, almeno a due livelli: uno di diritto, che è proprio della scuola in quanto cattolica; l'altro di fatto, in quanto molti allievi sono credenti (e con loro le loro famiglie), alcuni sinceramente tali, altri per tradizione, per lo più non rinnegata, altri in fase di implicita ricerca. L'insegnante si trova perciò necessariamente dentro un percorso scolastico religiosamente connotato, che tocca le coscienze, oltre che essere formalmente mirato e significato dal progetto educativo dell'istituzione, cui non potrebbe passare a fianco, perché poco o tanto vi mette del suo, sia quando parla e non meno quando tace, come avviene del resto in ogni ambito fitto di relazioni, tanto più se di ordine culturale e valoriale insieme, come è l'ambito dell'educazione scolastica.

Il discorso coinvolge perciò la persona del docente, il suo modo di essere (pensare, parlare, giudicare...) di fronte al fatto religioso, anzi alla coscienza religiosa, in quanto appunto insegnante nella scuola cattolica per degli alunni cattolici. Non ci avesse fin qui pensato, ora la situazione lo provoca, più che altrove, a rendersene conto e prendere posizione. Quindi, oltre ai due livelli di opzione religiosa detti sopra, e contemporaneamente ad essi, l'insegnante si imbatte in un terzo livello, che è dentro di lui, ossia la sua posizione di fronte alla scelta religiosa.

Ebbene, cosa comporta tutto ciò in termini formativi? Tenendo presente la globalità del quadro, è opportuno distinguere la condizione personale o soggettiva del docente, il suo compito nella scuola, e di qui la qualità di formazione che ne scaturisce.

2. Astrattamente parlando, l'insegnante in una scuola cattolica, per scelta reciproca, dell'istituzione e sua personale, si presume che sia un credente convinto<sup>1</sup>. Di fatto la realtà è più complessa e ciò va riconosciuto. Cioè si deve tenere conto di una *diversa gradazione, magari più vissuta che teorizzata, dell'appartenenza di un soggetto alla fede cristiana*, e questo tra insegnanti dello stesso istituto scolastico, ed anzi dentro la stessa persona dell'insegnante.

a - *Nel corpo insegnante* della scuola cattolica possiamo incontrare cattolici sinceri, sicuri e coerenti, in cui la vita privata sostiene e comprova in certo modo la autenticità della vita in pubblico; vi sono anche cattolici più incerti e problematici, magari in crisi, per tante ragioni speculative e pratiche, alcune oggettivamente codificate, come ad es. la condizione di irregolarità matrimoniale, altre volte frutto di esperienze negative, come uno scandalo patito da uomini di chiesa, una condizione di disagio fisico o morale ecc., per cui si può avere una fede che vacilla, od anche una adesione interiore al vangelo ed una lontananza dalla pratica di chiesa; vi sono infine cattolici in ricerca, in cui magari si esprime una sofferta critica religiosa, ma anche una tensione alla verità, con una indubbia incidenza su le giovani generazioni che l'ascoltano.

b - Questa gradazione, percepita tra persone diverse, può riscontrarsi *dentro la stessa persona docente*. Egli non è un robot, né un prigioniero del sistema. Potrebbe esserlo, ma allora si mostrerebbe credente ipocrita. Purtroppo in ambienti clericali, di preti e di suore, si può riscontrare in certi collaboratori una burocratizzazione della fede, e quindi una condotta formalmente ineccepibile

---

<sup>1</sup> È quanto appare dal titolo stesso del documento della Congregazione per l'Educazione cattolica, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*, 1982.



ma appiattita sull'apparato. È la figura del docente di cui ha meno bisogno la scuola cattolica. In verità un adulto, pur nella maturità che lo rende stabile nelle scelte, può trovarsi in condizioni di inquietudine per spinta interiore (il che è proprio della dinamica di una fede viva), ma può anche andare in crisi – come si diceva poc'anzi – specie a causa di sofferenze personali (malattie, difficoltà familiari), di ingiustizie patite, di scandali... Oggi è forse più facile di ieri che insegnanti, specie giovani, siano ancora in stato di ricerca, senza poter prevedere i tempi di approdo, sentendosi magari in fase più di distacco che di avvicinamento. O – come scrivono i Vescovi nella terza nota sull'iniziazione cristiana – sono in attesa di provvidenziali stimoli per il "risveglio della fede", restringendo quindi la propria area di partecipazione al buon insegnamento di italiano, matematica, inglese e stop.

Come comportarsi in questa variegata situazione? Prima di rispondere riflettiamo anche sulla condizione dell'insegnante come docente in una scuola di ispirazione credente.

Intanto possiamo anticipare il bisogno che l'istituzione cattolica nelle persone responsabili che la dirigono si renda conto di questo "stato di anima", fluido, dinamico, talora critico, spesso neutrale, del proprio docente per saperlo comprendere, dialogare ed aiutare. Certe volte ho l'impressione che il rapporto con il docente si esaurisca nel rapporto di lavoro, codificato in un corpo di regole dominate dal *politically correct*. Un coesistenza più che una convivenza.

3. *L'insegnante è coinvolto in un compito che la scuola cattolica gli propone* sotto la forma globale del "progetto educativo" cristianamente ispirato. Eluderlo sarebbe trasgredire; realizzarlo superficialmente significa svuotarlo; solo partecipandovi in maniera motivata e competente si fa giustizia all'impegno.

Qui vi è tutta la gamma di aspetti emergenti che toccano, direttamente o indirettamente, l'area del religioso<sup>2</sup>. Ne accenno tre, senza svilupparli.

- Vi è *l'area delle discipline che possono essere svolte, e dovrebbero esserlo, secondo una ermeneutica cristianamente aperta*. Penso soprattutto alle materie umanistiche (letteratura, storia, filosofia), ma anche a quelle scientifiche più inerenti all'uomo (scienze fisiche, biologiche...). Cosa comporta tutto ciò? Come si realizza senza cadere in concordismi superficiali? Quando il percorso è corretto e costruttivo, quando è scorretto sul piano delle idee e sullo quello della applicazione nella vita?
- Vi è *l'insegnamento della religione*, irrinunciabile nella scuola cattolica, da ben comprendere nel suo valore intrinseco, nelle sue esigenze scientifiche, ma anche nella sua specificità "scolastica".
- Vi è infine *la partecipazione effettiva alla costruzione dell'ambiente educante*, che si vuole legittimamente teso ad un annuncio di fede, con i caratteri di un'offerta esplicita, senza arrossire e senza ambiguità, ma anche con requisiti di un discorso di proposta, non di imposizione, quindi aperto al dialogo paziente, alla relazione incoraggiante, alla testimonianza convincente.

Come si dovrà porre l'insegnante di scuola cattolica di fronte a questa globale interpellanza dell'istituzione?

4. *La formazione*, di cui si interessa il presente seminario, deve quindi percorrere anche *questo binario della componente religiosa* (cristiana). Diamo qui a formazione il senso vasto di aiuto orientatore, lasciando le determinazioni attuative. Distinguiamo un duplice polo correlato a quello sopra esposto: oggettivo o del docente verso l'istituzione, e soggettivo o dell'istituzione nei riguardi della persona del docente.

---

<sup>2</sup> Rimandiamo come a punto di riferimento unitario al Direttorio Generale per la catechesi, nn. 73-75; nn. 259-260, dove vengono ripresi i documenti specifici della Congregazione per l'Educazione cattolica, segnatamente il già citato testo del 1982 sull'insegnante laico nella scuola cattolica e l'altro sulla *Dimensione religiosa dell'educazione nella Scuola Cattolica*. Lineamenti per la riflessione e la revisione del 1988.

a - Un primo aspetto da considerare, accennato qui sopra, mette a fuoco *l'attenzione che i responsabili della scuola cattolica hanno verso le persone dei docenti in quanto tali*, nei loro compiti di insegnamento. Ciò comporta un venir a toccare anche la loro collocazione di fronte all'opzione religiosa, concretamente la religione di Chiesa, ovviamente non per sindacarla (è una cosa di coscienza su cui deve valere la libertà religiosa: intemperanze in tale direzione hanno provocato e provocano reazioni di rigetto), ma per metterla a fuoco nel contesto scolastico educativo. Sarà quindi *un'attenzione che, motivandosi sul terreno del patto professionale, interpella il docente per il suo dovere nei riguardi dei fini dell'istituzione*.

Il discorso si fa concreto aiutando il docente ad acquisire le competenze necessarie per quanto concerne la componente religiosa (conoscenze, atteggiamenti, indicazioni di metodo), in due direzioni: spiegando (sovente si tratta di una vera alfabetizzazione) cosa è, *come si realizza una ermeneutica dei contenuti disciplinari* nella visuale detta sopra, sottolineando la centralità della persona umana come grande valore cristiano ed insieme evidenziando il rilevante spessore umanizzante della visione evangelica fino al dono della fede; in secondo luogo, si suggerirà ai docenti *il modo di vivere una relazione educativa* con gli alunni (e i genitori) adeguata all'ispirazione credente, mostrando il grande, innovativo contributo alla crescita dato dal sapersi confrontare sulla tavola di valori religiosi, spirituali e morali; dal farsi un giudizio cristiano sugli avvenimenti; dal fare scelte di vita a favore degli altri.

Oggi gli elementi per una riflessione che collega valore umano e religioso, sono tantissimi. Si pensi al pluralismo religioso, si pensi alla condizione disumana di tanta parte di umanità, si pensi alla grave crisi ecologica...

b - Ma il processo formativo deve poter fare un passo in avanti badando non solo alla collocazione religiosa del docente nei suoi doveri verso l'istituzione cristiana, ma alla *condizione soggettiva del docente stesso riguardo alla religione*. Sopra abbiamo delineato la dinamicità delle situazioni, anche i possibili momenti di crisi e distacco, con cui si intrecciano impulsi di ricerca. Qui si mostra al meglio il valore della scuola cattolica quando assume come potenziali allievi gli stessi docenti esprimendo la sua valenza formativa nei loro confronti.

Si dirà che vi è nella scuola cattolica una specifica cura dei docenti, fatta di incontri stabiliti, di conferenze formative, anche di momenti di preghiera e di convivialità. Sono cose da mantenere e migliorare, liberandole dalla routine e dai luoghi comuni. Ma a mio parere vi è qualcosa di più, una sorta di cura fuori degli schemi convenuti.

Per diversi docenti si dovrà snodare una forma di accompagnamento, fatto di incontro e dialogo personale, di percezione del travaglio interiore e del doveroso rispetto che vi si deve, di condivisione dei momenti dolorosi, ma anche lieti, di proposte di esperienze qualificate ...

## **La formazione dei docenti come questione pastorale**

Mons. DANTE CAROLLA (Delegato per la Scuola Cattolica della Diocesi di Firenze)

Intendo affrontare il tema a livello *pastorale* perché è questo l'angolo visuale dal quale io sono chiamato a pormi.

La prima considerazione che vorrei proporre è questa: mi pare che i documenti della riforma parlino spesso di "sapere unitario", il che mi sembra un'acquisizione importantissima e un grosso passo in avanti rispetto alla scuola che abbiamo frequentato noi. Forse il sapere, se non è unitario, non è nemmeno un "sapere".

Questa acquisizione diciamo "laica" dovrebbe essere recepita con particolare convinzione ed entusiasmo dalle nostre scuole in quanto esse dovrebbero essere le specialiste di questo sapere unitario. Esse dovrebbero avere ben chiaro qual è il "centro" che può dare unità al percorso educativo scolastico.

Per questo mi sembrava particolarmente importante il tema di questo seminario relativo ai nuovi percorsi formativi dei docenti.

Se infatti vogliamo offrire una formazione unitaria devono essere loro per primi in grado di fare sintesi e sintesi cristiana.

Mi pare, invece, che talvolta le nostre scuole siano più preoccupate di essere semplicemente scuole che scuole cattoliche. Mi pare, in altre parole, che questo "centro" sia, per lo meno in alcuni casi, oscurato dalla preoccupazione di una *pura professionalità scolastica*.

Il paradosso è che ciò avviene quando perfino la scuola laica riconosce che non si dà nemmeno vera professionalità scolastica senza questa unitarietà del sapere, mentre noi, che di questa intuizione siamo stati i profeti e i pionieri, ci vediamo ridotti a inseguire il modello o i modelli delle scuole statali, magari proprio in quegli aspetti più burocratici e tecnici che la stessa scuola statale, almeno teoricamente, tenta di superare.

Probabilmente non è un caso che questo avvenga, perché per costruire ed offrire un "sapere unitario" occorre possedere un "Centro" che non si improvvisa.

Per noi cristiani il centro è Cristo, è Lui che dà unità all'essere e all'esistenza, alla ricerca della verità e all'esperienza della bellezza.

Il problema allora è anche quello di una preparazione, pur minima, a livello *teologico, spirituale ed ecclesiale* dei docenti delle nostre scuole.

In mancanza di questa preparazione e formazione è impossibile trasmettere una visione unitaria dei saperi, ma senza tale visione le nostre scuole si ridurrebbero a semplici scuole, in tutto uguali alle altre, assolutamente prive di quella originalità che dovrebbero avere.

Questa *originalità* della scuola cattolica mi sembra uno dei punti nodali di tutto il nostro problema. La scuola cattolica è un tesoro prezioso per il quale merita spendere tutte le nostre energie ad ogni livello, se è una scuola originale, se offre una "sintesi" che le altre non offrono, altrimenti non si capisce perché le famiglie dovrebbero sottoporsi a tanti sacrifici.

È vero che il problema economico è un grosso ostacolo, ma sono convinto che se l'offerta delle nostre scuole fosse più originale, più diversa, più unitaria, più rispondente al bisogno di educazione integrale dell'alunno, aumenterebbero anche le domande di iscrizione. Non è rarissimo il caso di scuole in cui i dirigenti riconoscono che i loro docenti sono assolutamente estranei alla vita della comunità cristiana, non partecipano all'eucarestia domenicale e ai sacramenti in genere e quindi esercitano il loro ufficio come lo eserciterebbero in qualunque altra scuola.

La formazione dei docenti dovrebbe puntare, a mio parere, alla preparazione di persone dotate, invece, di questa originalità, capaci di fare *sintesi* nella loro esperienza vissuta di fede, capaci di trasmettere un'*antropologia* appunto originale quale solo il mistero di Cristo Uomo-Dio, di Cristo morto e risorto, è in grado di offrire.

Mi spiego meglio con un esempio. Sabato 25 u.s. ho partecipato, in rappresentanza del mio Cardinale, alla consegna da parte del sindaco di Firenze del "Fiorino d'oro" alla memoria, a Tiziano Terzani di cui è stata proiettata l'ultima intervista che a sua volta è stata trasmessa da "Rete Quattro" pochi giorni dopo. Questa intervista mi ha molto sconcertato perché, dietro un linguaggio certamente affascinante e accattivante, e in qualche momento anche non banale, si nascondeva l'epopea del nulla e del vuoto. Il messaggio che ne promanava era una specie di "religione della vita", della natura, dell'ottimismo e del pacifismo, una sorta di panteismo sincretista in cui facilmente il tutto è uguale al nulla.

Fino a qualche decennio fa la religione si combatteva con la persecuzione aperta, ora di fatto si combatte con ...la religione stessa (!), la religione della vita e della natura, del tutto e del nulla.

In questa intervista, nel Salone dei Cinquecento, in una città che "gronda" di cristianesimo, l'unico riferimento al cattolicesimo è stato quando il giornalista ha parlato del suo vecchio parroco che da bambino lo invitava alla messa, e lui naturalmente non ci andava mai, e di un dialogo con lui sulla risurrezione dei corpi a proposito del quale Terzani si interrogava ironico: «Ma con quale corpo risorgeremo, con quello bello di adolescente, con quello dell'età matura, con quello malato e cadente della vecchiaia?». E con questa invero molto banale e un po' infantile obiezione veniva liquidata tutta la ricchezza di duemila anni di cristianesimo. Da notare che il salone dei 500 era gremito e festosamente plaudente a questa epopea del nulla.

L'immanentismo finora era stato arrogante e aggressivo, ora si veste dei panni del sentimento e della poesia, dell'ottimismo e del solidarismo.

In una situazione del genere a livello socioculturale, che senso hanno le scuole cattoliche se non si fanno portatrici di un'antropologia capace di incrociare (e anche suscitare) le domande ultime e drammatiche dell'uomo? Di fronte a questa *debolezza di pensiero* dilagante è mai possibile che le nostre scuole si accontentino di assicurare semplicemente quello standard di istruzione e di formazione necessario alle abilità e alle competenze richieste dal mercato?

Oppure è mai possibile che la dimensione "cattolica" di una scuola si esaurisca in qualche episodio liturgico nel corso dell'anno?

In una splendida lezione tenuta qualche mese fa a Bologna, proprio sul tema dell'educazione, Mons. Carlo Caffarra lamentava proprio questa crisi della post-modernità dicendo: «Poiché non ci sono fatti, ma solo interpretazioni (Nietzsche), diventa impossibile dare un giudizio di verità sopra di esse. Ogni interpretazione ed il suo contrario è ugualmente valido. La realtà è semplicemente questo insieme, questo gioco di interpretazioni. Cioè: è semplicemente privo di senso porsi la domanda della verità [...] ogni opinione ed il contrario di ogni opinione ha lo stesso valore». A questa tesi Caffarra opponeva il "realismo" di Aristotele secondo il quale «ogni vita umana spirituale nasce dallo stupore, dalla meraviglia» e un'efficace affermazione di S. Gregorio di Nissa: «I concetti creano gli idoli, solo lo stupore conosce». Mi pare che questo sia un criterio formidabile anche per i nostri percorsi educativi scolastici.

Una scuola attenta solo ai concetti potrebbe creare idoli, per non dire mostri, come dimostrano le ideologie del secolo ventesimo e i loro frutti nefasti; solo il primato della realtà e il conseguente stupore che ne promana, permette di costruire l'umano autentico. Ma la realtà ha bisogno di un Significato che le dia unità e consistenza, altrimenti si vanifica nelle opposte interpretazioni.

Di questa realtà fa parte quel bisogno di Infinito che costituisce l'essenza ultima dell'uomo. Egli, infatti, è sì finito nel suo essere, ma al tempo stesso è infinito nel suo desiderio. Lo stupore è dato proprio dal suo essere, dal suo esserci, che miracolosamente sperimenta l'infinito dentro di sé e lo avverte in qualche modo oltre sé.

Se questa esperienza di Significato, di Verità, di Ragionevolezza, di Unità, non diventa il punto sorgivo della nostra azione educativa, la scuola cattolica perde la sua originalità e dunque la sua ragion d'essere.

Non si tratta di aumentare i pesi già notevoli degli Insegnanti con altri corsi, altri tempi, altre richieste, si tratta forse, se mai, di snellire gli adempimenti burocratici e di usare bene il tempo già previsto, ma anche di individuare percorsi trasversali in cui proporre i valori che ci stanno più a cuore come appunto la "trascendenza" dell'uomo, il primato della persona, la consistenza del reale, l'unità del sapere ecc.

L'originalità della scuola cattolica, io credo, sta nel riferimento primario a Cristo Gesù come senso ultimo e salvezza assoluta dell'uomo, sta nel promuovere una visione trascendente dell'uomo in cui tutti i saperi trovano la loro sintesi, in un metodo che subordini tutta l'attività scolastica al raggiungimento di questo fine, in un'azione educativa che metta al centro la persona umana e la sua vocazione trascendente, in una promozione integrale della persona nel suo aspetto individuale e relazionale.

Il docente di scuola cattolica allora dovrebbe essere *l'uomo della sintesi*, sintesi tra fede e ragione, tra teologia e scienza, fra trascendenza e immanenza, tra persona e comunità ecc.

Il bello è che se la scuola cattolica non si convince di questo non è che sarà semplicemente meno "cattolica", sarà paradossalmente anche meno "scuola". Oggi la riforma ci spinge a giocare una ipotesi di educazione unitaria; se noi non avremo il coraggio di giocare la nostra, saremo oltretutto fuori gioco perché quello che conta, da qui in avanti, non sarà semplicemente la scuola istruttiva, ma l'ipotesi educativa, il modello antropologico sotteso all'offerta formativa che ogni scuola sarà in grado di proporre.

Sarebbe paradossale che le nostre scuole, che sono state pioniere di una cultura dell'autonomia, oggi che questa è legge dello stato, fossero le meno autonome e le più succubi di un modello centralista.

Per questo bisognerebbe dire una parola anche sui *dirigenti di scuola cattolica*. Questi hanno frequentato un lungo corso di aggiornamento sui nuovi compiti loro affidati dalla riforma. Io penso però che questo discorso sull'unità dei saperi e della formazione dovrebbe essere affrontato anche a livello di dirigenti. Il singolo insegnante è assolutamente impotente se il dirigente non è capace di esprimere questa unità nella sua azione di governo della scuola.

Il dirigente per primo dovrebbe essere uomo di sintesi; se questo non si verifica il dirigente facilmente diventa burocrate e trasforma la sua scuola in un organismo burocratico e i suoi insegnanti in impiegati (invece che educatori). Il risultato sarebbe quello di una scuola di tipo efficientista il che, in pratica, è il contrario dell'efficienza.

Se la scuola è aggiornatissima sugli OSA, sul PECUP, sulle unità di apprendimento, sul tutor, sul portfolio e quant'altro, ma è incapace di stabilire un clima positivo, di comunità, di accoglienza di valorizzazione del personale e degli alunni, di amicizia, di collaborazione, di incoraggiamento, di attenzione ai genitori, questa sarà, forse, tecnicamente ineccepibile, ma pedagogicamente inefficace.

*Unum facere et aliud non omittere*. Ci vogliono gli strumenti tecnici, ma occorre anche una base su cui fondarli. Non si può costruire una casa dal tetto, ma dalle fondamenta. Tutto questo non è possibile se il dirigente non è persona capace di "sintesi".

Un aspetto di questa formazione unitaria dei docenti e dei dirigenti nella scuola cattolica dovrebbe riguardare anche il rapporto di *comunione e collaborazione con la Chiesa locale*.

Di fronte ai problemi che via via emergono nelle scuole cattoliche, la diocesi si trova non di rado in condizioni di assoluta impotenza. Emergono, talvolta, problemi importanti circa le modalità di reclutamento degli insegnanti, di gestione del personale, a livello sia formativo, sia amministrativo, di conduzione generale della scuola che destano notevoli preoccupazioni. Certe volte il modo di affrontare certi problemi dei ragazzi appare controproducente sia dal punto di vista pedagogico, sia da quello ecclesiale. Il rapporto con l'Ordinario diocesano rischia talvolta di diventare formale e in alcuni casi addirittura conflittuale. Come potrà una scuola cattolica in queste condizioni offrire una formazione unitaria nel senso che abbiamo detto fin qui? So bene che nessuno ha la ricetta in tasca per risolvere questi problemi, ma mi domando anche se non dobbiamo insieme cercare una soluzione per evitare che certe situazioni critiche si trascino all'infinito senza che nessuno possa dare un minimo aiuto.

Infine vorrei fare un'ultima considerazione proprio circa i *seminari* che stiamo facendo. Non nascondo che, vedendo il titolo di questo seminario, pensavo che si affrontassero di più i temi relativi a quanto ho scritto finora.

Mi pare che nei nostri lavori prevalga sempre l'elemento tecnico e manchi un po' quello teologico. Perché, per esempio, non affiancare ai tanti pedagogisti invitati, teologi capaci di illuminare con quell'originalità di proposta di cui parlavo, anche gli aspetti più concreti della didattica e della pedagogia?

Indubbiamente le scienze umane hanno una grande importanza, ma anche la teologia, la Rivelazione hanno molto da dire nel campo dell'educazione. Io credo che la teologia possa avere una ricaduta originale anche sul piano pedagogico, come dimostra la storia dei santi educatori, primo fra loro S. Giovanni Bosco.

Mi pare che anche a livello centrale dovremmo dare un segnale di inversione di tendenza, un segnale di originalità nell'affrontare le problematiche riguardanti la scuola in genere e quella cattolica in particolare, e parlando di originalità penso appunto a un approccio più teologico e più pastorale senza naturalmente ignorare quello pedagogico e didattico.

La mia paura, in altre parole, è che se al centro non diamo un forte segnale in questa direzione le scuole cattoliche si convincono sempre di più di perseguire la linea del tecnicismo, dell'efficienza e della pura professionalità.

Non bisogna infine dimenticare che c'è un grosso scollamento fra comunità cristiana e scuola cattolica e ciò forse è dovuto proprio al fatto che le parrocchie, spesso, non vedono in queste scuole l'espressione della comunità cristiana, ma scuole come le altre, magari le scuole dei ricchi.

Anche per questo mi sembra che non sia più rinviabile una traduzione in termini pedagogici di una seria e approfondita teologia dell'educazione.

## Le specificità della scuola cattolica

Prof. ANTONIO CHIEFARI (Responsabile Progetto culturale Agesc nazionale)

Nel secondo rapporto del Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*<sup>3</sup> sono chiari gli scenari con i quali la scuola cattolica si confronta: la prospettiva europea, come costruzione di una comune cultura europea, le domande della società e dei giovani e la necessità di corrispondervi con un progetto educativo adeguato ad una scuola della società civile in cui i docenti con la loro azione e testimonianza, sono tra i protagonisti più importanti che mantengono alla scuola cattolica il suo carattere specifico. Per poter raggiungere questi obiettivi è indispensabile, quindi, garantire e promuovere il loro aggiornamento con una adeguata azione pastorale che favorisca la testimonianza cristiana degli insegnanti e una visione cristiana del mondo e della cultura e una pedagogia adatta ai principi evangelici<sup>4</sup>. Tutto questo comporta una revisione sostanziale del ruolo e della preparazione dell'insegnante; rende necessaria una qualificazione maggiore, rivolta ad affrontare l'insegnamento mediante l'opportuna conoscenza di tecniche e procedimenti. né può essere trascurata la necessità di rispondere ad una continua ricerca non solo in ordine all'analisi delle mutazioni sociali, ma in ordine a tutto ciò che istituisce nuovi rapporti di linguaggio<sup>5</sup>.

La riforma scolastica, legge 53/2003, lancia sfide pedagogiche ai docenti, agli alunni, ai genitori, al territorio. D'altro canto, la personalizzazione degli apprendimenti introduce un cambiamento che mette al centro degli obiettivi il concetto di competenza.

Agli alunni si chiedono *competenze essenziali*<sup>6</sup> per ciascuna disciplina e ai docenti competenze generali, trasversali, relative a ciascuna disciplina per la elaborazione del loro compito educativo, in cui l'alunno è la condizione necessaria e l'insegnante la causa efficiente su cui cade il peso maggiore della responsabilità<sup>7</sup>.

Il riconoscimento del diritto all'autonomia nelle questioni che costituiscono la maggiore responsabilità specifica dell'insegnante, anche nei confronti delle famiglie degli alunni, non deve pregiudicare in alcun modo, è chiaro, la pratica importantissima di promuovere la più stretta collaborazione fra insegnanti e genitori. È oggi un punto fermo nei vari sistemi educativi che tale collaborazione va estesa e approfondita in tutte le forme possibili<sup>8</sup>.

Si chiede, quindi, cooperazione tra docenti e genitori per progettare nuovi percorsi formativi che tengano conto della specificità dei valori della scuola cattolica, perché pur cambiando la nostra visione della realtà, non vengano sconvolti i curricoli scolastici, per superare l'attuale sistema educativo rigido a vantaggio dell'apprendimento che deve diventare flessibile. Questa è la vera sfida se si vuole costruire il modello Scuola-Comunità per l'apprendimento flessibile.

<sup>3</sup> CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo. Scuola Cattolica in Italia. Secondo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 28.

<sup>4</sup> Supplemento al n. 39 della "Difesa del Popolo", 2 ottobre 1974, Padova, p. 22. Documento dei Vescovi del Triveneto per l'Educazione Cattolica.

<sup>5</sup> S. FEDERICI, *Elementi di Pedagogia*, Genova, Marietti, 1972, p. 107.

<sup>6</sup> DEB (1999), *Competências gerais e transversais*, Lisbona.

<sup>7</sup> R. FINAZZI SARTOR, *La formazione degli insegnanti*, Padova, 1973, p. 137.

<sup>8</sup> R.K. KULSALL, *La condizione sociale, il ruolo e il futuro degli insegnanti*, in *Insegnanti e Società in Evoluzione*, a cura di E.J. King, Roma, Armando, 1972.

## Alcune sottolineature

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena)

I contributi presentati nel corso del Seminario hanno offerto indicazioni significative per "ridare dignità alla formazione dei docenti" (sia a quella iniziale che a quella che dovrà realizzarsi in servizio), pertanto il mio intervento si limita a sottolineare alcune esigenze e ad indicare alcuni impegni che sembra opportuno assumere perché gli insegnanti possano costruirsi come educatori, in coerenza con la particolare natura della scuola cattolica, tenendo presenti le domande che ad essa si pongono.

Ad esempio, in vista dell'elaborazione di 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», sembra opportuno riflettere sull'importanza del confronto con l'antropologia pedagogica cristianamente ispirata.

Infatti la formazione specifica degli educatori impegnati nelle istituzioni cattoliche non può non rivolgere l'attenzione alla natura ontologica della persona, non essere aperta ai contributi delle scienze che studiano l'educabilità dell'uomo e non esigere la riflessione e la comprensione del significato dell'ispirazione cristiana, del sostegno e dell'orientamento che essa offre all'educazione<sup>9</sup>.

Questa ispirazione chiede una particolare premura per quelle potenzialità e per quelle virtualità della persona (speranza, volontà, fermezza di propositi, competenza, fedeltà, amore, cura, saggezza), che la rendono capace di scelta, di creatività, di valutazione, di autorealizzazione<sup>10</sup>, di porsi domande di senso e di tendere alla ricerca della Verità....

La coscienza del senso dell'ispirazione cristiana e dell'impegno culturale ed ermeneutico che richiede a chi educa è una condizione indispensabile per testimoniare l'attenzione per la persona che la riforma esige e quindi per rivitalizzare la scuola. Essa infatti può consentire di conferire un significato forte alla personalizzazione dell'educazione, in cui la nozione di soggetto (la quale rimanda all'identità e all'autonomia) e quella di persona (che è collocata nella prospettiva dell'adesione, dell'appartenenza, della relazione, dell'alterità, della solidarietà, della condivisione e della convivialità) vengono a sovrapporsi e ad identificarsi.

In questa educazione inoltre il dialogo, visto come prospettiva, come metodo e come finalità dell'educare, viene a configurarsi come un elemento indispensabile per la realizzazione del processo educativo e per la stessa sopravvivenza dell'umanità.

Pertanto la personalizzazione dell'educazione rimanda all'importanza della relazione educativa, la quale domanda capacità di accoglienza, di ascolto, di porsi "presso", "vicino" con differenziata adeguatezza, di accettazione empatica e di premura e può consentire di riconoscere e valorizzare potenzialità e risorse, di aiutare l'alunno a prendere coscienza di sé, delle proprie esigenze e dei propri bisogni ed a soddisfarli, di incoraggiarlo a vivere da protagonista il suo processo di crescita.

Alla qualità della relazione educativa si collega anche la possibilità di promuovere negli alunni la capacità di «formulare il progetto personale di vita, tanto nel suo versante interiore, intimo, quanto nella sua manifestazione esterna», di rapporto «con la realtà, e specialmente con i nostri simili, gli uomini» e con il mondo del lavoro e quindi di scoprire e rafforzare le disposizioni, individuali e sociali per convertirle in realtà<sup>11</sup>.

Riflettendo sul significato della relazione educativa, la cui realizzazione è legata alla capacità degli educatori di gestire i rapporti interpersonali, è agevole comprendere che la scuola cattolica può veramente costruirsi ed affermarsi come una comunità "reciproca", dove ci si educa reciproca-

<sup>9</sup> Cfr. C. NANNI, *Introduzione del moderatore* alla Tavola Rotonda su *Ispirazione cristiana ed elaborazione dei piani personalizzati*, in CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (CSSC), *Atti dei Seminari «Profilo dello studente» e «Piani di studio personalizzati»* Roma, Roma 2004, pp. 177-185.

<sup>10</sup> Cfr. a questo proposito E.H. ERIKSON, *Introspezione e responsabilità*, Armando, Roma 1968 e C. BUHLER – M. ALLEN, *Manifesto delle psicologie umanistiche*, Armando, Roma 1976, pp. 11-12.

<sup>11</sup> V. GARCIA HOZ, *Tendenze della pedagogia spagnola attuale*, in "Prospettiva EP", anno VIII, n. 5-6, sett.-dic. 1985, p. 37.

mente e dove ognuno nell'interazione degli altri trova motivi di crescita personale e di positiva sollecitazione per la sua stessa maturazione, per la promozione<sup>12</sup> comunitaria e per la costruzione dell'*identità solidale*, in cui si incontrano e si ibridano vicendevolmente l'identità e l'alterità.

Su alcuni di questi motivi richiamano opportunamente l'attenzione i più recenti documenti ecclesiali (e non soltanto quelli che si riferiscono direttamente all'educazione), i quali sottolineano particolarmente il significato della comprensione, della "comunicazione vitale" e della reciprocità educativa. Essi pertanto possono autorevolmente offrire contributi significativi alla formazione specifica di coloro che educano nella scuola cattolica, sollecitando, anche se talvolta soltanto implicitamente, la riflessione sulle "attitudini" e sulle "vocazioni" personali....

L'utilizzazione di questi documenti e dei numerosi e significativi contributi offerti durante il Seminario inducono a riflettere sull'opportunità di passare dalle proposte all'impegno, di elaborare progetti e di dar vita ad esperienze (o a sperimentazioni) di formazione in servizio per i docenti della scuola cattolica..., in vista della ricomprensione della natura e dei compiti di questa istituzione e della riscoperta della sua "vocazione"....

## **L'articolo 5 della legge di Riforma**

Dott. PAOLO NORCIA (Dirigente MIUR)

L'impostazione dell'art. 5 della Legge n.53/2003 è coerente con la filosofia complessiva della riforma Moratti e prende chiaramente atto del contesto nel quale opererà: autonomia scolastica e cambiamento conseguente alla Legge Costituzionale n. 3/2001, ancora sostanzialmente inapplicata da una burocrazia ministeriale che continua a ignorare il decentramento.

È stato giustamente rilevato che una riforma della Scuola non può essere attuata senza un'altra riforma, che ne è il presupposto: quella di una efficace formazione degli insegnanti. Noi viviamo le conseguenze di una politica che ha immesso in ruolo centinaia di migliaia di docenti senza una valida selezione o formazione.

Il criterio del pubblico concorso, in vigore fino a poco tempo fa, è stato troppo spesso contraddetto da provvedimenti legislativi di sanatoria per un precariato in continua riproduzione; il percorso della formazione o della specializzazione universitaria per tutti gli insegnanti è stato adottato recentemente e con fatica: è cronaca di questi ultimi anni il ripetuto contrasto tra l'Amministrazione scolastica, anche in questo caso lenta a percepire il nuovo e alla comprensibile ricerca della conciliazione tra il passato e l'attuale regime, e la Magistratura che a vari livelli ha evidenziato la necessità di trarre tutte le conseguenze dall'avvenuta adozione di criteri ispirati al merito nella scelta degli insegnanti.

Finora, comunque, il tema della formazione ha praticamente riguardato gli insegnanti in servizio, e non si è oltrepassato il livello di un aggiornamento professionale condotto spesso apprezzabilmente, ma inadeguato a risolvere il vero problema, che è la mancanza di consapevolezza che la figura dell'insegnante è cambiata e che i suoi compiti sono ormai molto diversi anche da quelli, pur rivisitati, conseguenti ai Decreti Delegati del 1974, che consideravano il docente un interprete dei molteplici bisogni formativi del territorio: è stato il D.L.vo 275/99 che ha visto l'insegnante come coautore di un progetto curricolare<sup>13</sup> della Scuola, nell'elaborazione della propria identità formativa in rapporto ai vincoli e alle linee programmatiche fissate a livello nazionale.

L'art. 5 della Legge n. 53 ha compiuto scelte piuttosto nette. Lo ha fatto per varie motivazioni:

a) *La spinta a livello europeo*. Diamo alcuni richiami: già nel 1966 l'UNESCO, trattando<sup>14</sup> dei programmi di formazione per la preparazione alla funzione docente, affermava che essi avreb-

<sup>12</sup> Cfr. P. RUFFINATTO, *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS, 2003, pp. 16-18 e pp. 536-537.

<sup>13</sup> E. DAMIANO, *L'insegnante - Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004.

<sup>14</sup> Conferenza Intergovernativa UNESCO/ILO, *Raccomandazione sullo status degli insegnanti*, Parigi, 1966.



bero dovuto essere finalizzati allo sviluppo della cultura personale, delle competenze didattiche e della qualità dell'educatore, e all'assunzione di responsabilità nei confronti del progresso sociale, culturale ed economico, che si esercita sia attraverso l'insegnamento che attraverso l'esempio; in relazione a ciò, l'UNESCO suggeriva l'adozione di programmi che comprendessero, tra l'altro, oltre a studi personali, studi di filosofia, di psicologia e di sociologia applicati all'educazione, ed anche pratica di insegnamento e di attività extracurricolari sotto la guida di insegnanti esperti. Nel marzo 2002, il Consiglio Europeo, riunitosi a Barcellona, enunciò alcuni principi fondamentali per raggiungere entro il 2010 l'obiettivo di rendere i sistemi di istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale, e insisteva, tra l'altro, sulla necessità di sviluppare nuovi metodi di insegnamento per preparare l'attuale popolazione scolastica alla società dei saperi.

- b) Il nuovo contesto costituzionale (Legge Costituzionale n.3 del 18 ottobre 2001). La limitazione delle competenze ai principi generali sull'istruzione e alla determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali può ora far concentrare l'attenzione statale sulle strategie per elevare la qualità attraverso una formazione più moderna e finalmente mirata all'esercizio della docenza.
- c) *L'autonomia scolastica ha ormai rango di norma costituzionale*. Ciò comporta che alla scuola è riconosciuta la libertà di proporre una propria visione delle caratteristiche del territorio in cui opera e delle sue esigenze formative, e la possibilità (ma è un vero e proprio diritto-dovere in virtù delle esplicite disposizioni del DPR 275/99) di utilizzare strategie di intervento attraverso attività tecniche e iniziative appropriate nell'ambito degli obiettivi generali fissati dallo Stato e in sintonia con le competenze regionali. Il ruolo docente ne viene estremamente valorizzato e ampliato, e l'insegnante ha la responsabilità di qualificare il suo intervento all'interno della scuola, essendogli stati riconosciuti poteri e strumenti adeguati, come la flessibilità curricolare, o l'autonomia didattica e di ricerca.

Una riforma che vuol valorizzare l'autonomia e rendere capace la scuola di raggiungere obiettivi ambiziosi ponendo al centro le esigenze formative del singolo alunno si deve preoccupare di rivedere il profilo dell'insegnante, magari anche curando di mettere in evidenza le sue caratteristiche di professionalità (Frabboni, col suo suggestivo modo di esprimersi, afferma che «la formazione iniziale degli insegnanti [accompagnata da quella in servizio] dovrà necessariamente costituire un limpido specchio di rifrazione dell'eccezionale ruolo culturale e civile che la Scuola è chiamata a svolgere nelle già percorribili praterie incontaminate del duemila») <sup>15</sup>.

Proprio di questo tipo avrebbero dovuto essere gli obiettivi della Commissione di Studio prevista dall'art. 22 del CCNL del comparto Scuola 2002-05, formata da ARAN, MIUR e OO.SS. firmatarie del Contratto; i suoi lavori si sono conclusi con un documento finale che non esce dalla linea di genericità alla quale lo confinava la norma suddetta, pur giungendo a menzionare tra gli obiettivi primari il riconoscimento della professionalità docente come risorsa per l'intero sistema dell'istruzione e della formazione e condizione per il suo miglioramento complessivo.

Le OO.SS. non hanno alcun interesse ad uscire fuori dalle logiche consuete, tanto che si sono premurate di precisare che il documento è una semplice base di dibattito con la categoria, non una piattaforma contrattuale, e di ricordare anzi, nei loro commenti, l'impegno ufficiale del Ministro a non interferire in materie di competenza negoziale; è chiaro il riferimento preoccupato a due proposte di Legge all'esame del Parlamento <sup>16</sup> sul nuovo stato giuridico dei docenti, sulle caratteristiche della loro professionalità e sulle conseguenze che ciò comporterà.

L'iter legislativo della Legge n.53/03 non è stato né breve né facile. Alcune sue caratteristiche di impostazione sono state enunciate già nella relazione di presentazione al Senato:

<sup>15</sup> F. FRABBONI, *Il portfolio degli insegnanti. Introduzione*, Bologna, IRRE Emilia Romagna, 2004.

<sup>16</sup> Proposta di Legge di iniziativa dei Deputati Santulli, Aracu e altri, *Statuto dei diritti degli insegnanti*, Atto Camera n. 4091; Proposta di Legge di iniziativa dell'On. Angela Napoli, *Disposizioni in materia di stato giuridico degli insegnanti e di rappresentanza sindacale nelle istituzioni scolastiche*, Atto Camera n. 4095.

- la consapevolezza che la necessità di riconsiderare complessivamente il sistema educativo diveniva ancora più urgente a seguito dell'entrata in vigore della Legge Costituzionale n. 3/2001;
- l'esplicito riconoscimento del valore dell'autonomia scolastica e il chiaro auspicio che le scuole autonome possano sviluppare tutte le loro potenzialità culturali «con il presidio di un principio al quale si deve ormai uniformare tutta la legislazione» (così si esprime il Relatore);
- l'esigenza di raccogliere istanze per lo più condivise e variamente rappresentate, come quella dell'introduzione di una struttura sistemica di valutazione nazionale o la necessità dell'attenzione al mondo del lavoro e la conseguente concreta predisposizione di percorsi in alternanza, o ancora la creazione di un canale della formazione di pari livello e dignità rispetto a quello dell'istruzione e con possibilità di passaggi dall'uno all'altro ben più reali e garantiti di quelli ipotizzati dalla precedente Legge di riforma n. 30;
- la convinzione che per una innovazione di qualità è necessaria la realizzazione di una nuova politica di formazione e di reclutamento del personale.

Il testo dell'art. 5 della Legge non ha avuto, durante il suo percorso in Parlamento, sostanziose modifiche; vi sono stati però aggiunti due commi di argomento diverso, che introducono norme in favore di particolari categorie di aspiranti docenti.

Dopo l'esame in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni-Città di cui al D.L.vo 28.8.97, n. 281, è stata apportata al testo una integrazione: la precisazione che i Corsi di Laurea specialistica sarebbero stati «finalizzati *anche* alla formazione del personale docente della Scuola» e non soltanto a tale formazione, come appariva dalla precedente dizione (Relazione introduttiva del Sen. Asciutti alla 7<sup>a</sup> Commissione del Senato, 9 aprile 2002).

Nel corso dell'esame parlamentare sono state apportate alcune ulteriori modifiche, che si elencano di seguito:

- 1) è stata eliminata dalla frase «la formazione iniziale è di pari dignità e durata» la parola «durata», probabilmente perché pleonastica;
- 2) alla lett. a), alla espressione «posti effettivamente disponibili» si è premessa l'espressione «previsione dei»;
- 3) alla parola «Regione» è stata sostituita l'espressione «ambito regionale»;
- 4) dalla espressione «ruoli organici delle Istituzioni scolastiche» sono state tolte le parole «ruoli organici delle»;
- 5) alla lett. b) è stata aggiunta un'intera frase: «Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo, le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare»; è chiara l'importanza di queste ultime parole;
- 6) alla lett. e), dopo la parola «università», è stata aggiunta la significativa espressione «sentita la Direzione Scolastica Regionale»;
- 7) al comma 1°, è stata aggiunta la lett. f), riguardante l'istituzione e il governo dei Centri di eccellenza per la formazione degli insegnanti da parte delle strutture universitarie, enfatizzando ancora il ruolo delle Università;
- 8) sono stati aggiunti, come già accennato, il comma 2, che include nella previsione legislativa per la formazione iniziale gli Istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica, e il comma 3, che introduce facilitazioni per chi, privo dell'abilitazione all'insegnamento secondario, è in possesso di un diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno: ciò, ai fini dell'abbreviazione del percorso presso le SSIS. Analoga previsione è adottata per gli specializzati per le attività di sostegno, in possesso di diploma di Scuola secondaria, ai fini dell'iscrizione ai corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria; tale laurea abilita all'insegnamento nelle Scuole dell'infanzia e nelle Scuole primarie e consente l'inserimento degli interessati nelle graduatorie permanenti.

Sono stati, inoltre, accettati dal Governo alcuni ordini del giorno, parte dei quali tendenti a sanare situazioni di precariato – che hanno infatti trovato accoglimento nel D.L. 7.4.2004, n. 97, convertito in Legge 4.6.2004, n. 143 – e parte a porre la questione di riconoscimento di carriera e di

professionalità ai docenti. Alcuni o.d.g. hanno evidenziato l'esigenza di realizzare un adeguato equilibrio tra i momenti della preparazione disciplinare, della preparazione psico-pedagogico-didattica e della concreta esperienza della Scuola. Ai fini di una adeguata formazione iniziale degli insegnanti, uno degli o.d.g. ha richiamato l'esigenza della costruzione della cittadinanza europea e del diritto alla mobilità culturale e professionale; infine, un o.d.g. del Senato è stato diretto a scongiurare rischi di attivazione di Lauree specialistiche ad esclusivo contenuto didattico-pedagogico, quale unico titolo per accedere all'insegnamento.

Il sistema introdotto dal testo legislativo è lineare, anche se non ha soddisfatto gli oppositori della Riforma:

1. formazione iniziale universitaria, di pari dignità e con accesso programmato;
2. individuazione (con appositi Decreti) delle classi dei Corsi di Laurea specialistica, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti;
3. verifica culturale per l'accesso ai corsi, e loro valore abilitante;
4. affidamento alle università (che a tal fine istituiscono apposite strutture di Ateneo o di interateneo) del compito di formare gli insegnanti che hanno conseguito la laurea specialistica e che svolgono, con contratto di formazione-lavoro, il periodo di tirocinio;
5. affidamento alle predette istituzioni della promozione e del governo dei Centri di eccellenza per la formazione permanente e della formazione in servizio dei docenti interessati a svolgere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento delle attività scolastiche.

Viene aspramente criticata la sostanziale emarginazione della scuola dall'ambito della formazione, specie per quanto riguarda il tirocinio ai fini dell'accesso ai ruoli: sarebbe stato auspicabile, si sostiene, che almeno per quest'ultimo aspetto fossero state poste le premesse di una più significativa collaborazione tra scuola e università.

Occorrerà, è indubbio, un rapporto stretto, per garantire che le procedure per la formazione dei nuovi insegnanti non ricalchino quelle, non del tutto soddisfacenti, attuate dalle SSIS. Il tirocinio può rappresentare il momento della collaborazione più concreta e feconda, affinché la sostituzione delle università agli IRRE costituisca un elemento di cambiamento significativo, oltre che una presa d'atto di una situazione da superare.

D'altra parte, occorrerà gestire con oculatezza il momento della transizione tra i Corsi di Laurea in Scienze della Formazione, le SSIS e il nuovo regime; già si delineano posizioni piuttosto interessate, tendenti a riprodurre, per il periodo di tirocinio-praticantato, il modello attuale dei supervisori del tirocinio; esso viene visto come il mezzo migliore per garantire al *tutor* di operare, anche *part-time*, sia a scuola, sia all'università, fruendo di ambedue le preziose esperienze per dare al tirocinio il significato di spazio dedicato alla progettualità<sup>17</sup>.

È ancora in via di elaborazione il Decreto Legislativo attuativo dell'art. 5. Su di esso esistono già posizioni di contrasto.

Si è lamentato un eccesso di delega: nel testo del decreto attuativo si delinea un nuovo regime di reclutamento, e si modifica la natura delle graduatorie permanenti, qualificate "ad esaurimento", mentre la Legge, si sostiene, si limita a definire la procedura della formazione iniziale.

Viene lamentato anche uno sconfinamento in materia riservata al contratto, quando si pone un limite triennale alla mobilità degli insegnanti.

Inoltre, si esprimono timori per la troppa libertà che verrebbe concessa alle scuole riguardo alla scelta degli insegnanti da assumere.

Si può replicare che la lett. e) del 1° comma dell'art. 5 già delinea con chiarezza una procedura inconciliabile col vecchio regime concorsuale, cosicché la traduzione nel testo del Decreto appare del tutto coerente e legittima.

Invece, le bozze finora note<sup>18</sup> danno indicazioni positive e chiare su alcuni punti qualificanti:

<sup>17</sup> Orizzonte Scuola, *Formazione docenti: formazione iniziale e art.5 Legge n.53/03* (www.orizzontescuola.it). Ivi anche G. CERINI, *Formazione in servizio, è tempo di un rilancio*.

<sup>18</sup> Fino al momento della realizzazione del seminario. Per gli eventi successivi cfr. le conclusioni e l'appendice.

- la programmazione dei posti disponibili ai fini dell'accesso ai corsi di Laurea specialistica: essa viene effettuata ogni triennio e tiene conto delle necessità risultanti dalla stima del numero degli alunni (ma quando ci si deciderà a sostituire le incerte stime con una moderna ed efficace anagrafe nominativa informatizzata per tutti i discenti?!) e del *turn-over* del personale, e anche dei posti comunicati dalle Regioni per i percorsi di istruzione e di formazione professionale, e di quelli comunicati dalle scuole paritarie;
- viene ben delineata la configurazione e la funzione del tirocinio nell'ambito dei corsi di Laurea specialistica: essa si concluderà con una valutazione finale, la cui positività è condizione per il superamento dell'Esame di Stato abilitante; c'è tuttavia da rilevare che il tirocinio durante il percorso universitario perderà probabilmente consistenza, giacché dovrà essere considerato in relazione a quello, con valore di praticantato, che il docente dovrà svolgere presso la scuola che lo avrà assunto;
- l'architettura procedurale per l'accesso all'insegnamento sembra abbastanza coerente con le esigenze dell'autonomia scolastica: ogni scuola, ove si presentino le condizioni, potrà bandire un proprio concorso, sia pure nell'ambito di uno schema-tipo; la tabella di valutazione prevederà una quota (non superiore al 25%) destinata alla valorizzazione di pubblicazioni o di esperienze del candidato: il relativo punteggio potrà essere attribuito in relazione alla congruenza dei titoli presentati con il POF dell'istituzione scolastica e coi progetti attuativi di questo.

Sembra che se le norme verranno confermate in tal senso, si cominci a sfuggire alle vecchie logiche, e si possa dar rilevanza alla concretezza delle esigenze che ogni scuola ha sul suo territorio, in relazione ai risultati che si vogliono conseguire. Se in prospettiva il corpo docente potesse essere scelto dalle scuole, e non assegnato più o meno casualmente, sarebbe possibile parlare davvero di valutazione degli esiti e di responsabilità per i risultati;

Per lo svolgimento delle attività di tirocinio nelle scuole paritarie, è prevista una regolamentazione in sede di CCNL, sulla base dei contenuti e delle modalità di svolgimento nelle scuole statali. Occorre ancora chiarire gli aspetti relativi agli oneri che ne deriveranno.

## **La centralità di un'autentica formazione nella missione degli educatori cristiani**

Fr. MARIO PRESCIUTTINI (Direttore del Centro Lasalliano di Formazione)

La prima preoccupazione di Giovanni Battista de La Salle nel fondare l'Istituto dei Fratelli delle Scuole Cristiane sul finire del XVII secolo fu la formazione di educatori all'altezza del ruolo. A questo dedicò il meglio di sé e del suo tempo per quaranta anni.

La stessa preoccupazione è rimasta sempre viva nella tradizione dell'Istituto, ma ha preso nuovo vigore e una diversa configurazione da quando le comunità educative delle Scuole Cristiane non sono più composte da soli religiosi insegnanti. Il numeroso stuolo di Docenti laici che è entrato a farne parte a pieno titolo ha posto in modo nuovo il problema.

Da molti anni è stata avviata la risposta a questa esigenza in varie forme e con diverse iniziative. Recentemente, l'unificazione delle due Province religiose italiane in un'unica struttura organizzativa, con la conseguente urgenza di una formazione omogenea e organica su tutto il territorio nazionale, ha portato ad una scelta coraggiosa da parte del Capitolo Costituente. Si è deciso, infatti, di avviare, in collaborazione con la Pontificia Università Lateranense, un "Master per Educatori Cristiani", di durata triennale, che offrisse ai Docenti, e ad altri adulti interessati, la possibilità di qualificare la propria formazione professionale e cristiana con un percorso serio di studi.

Ora, alla fine del primo anno accademico possiamo fare qualche considerazione ragionata sull'esito di questa esperienza innovativa.

Il Provinciale Fratello Donato Petti, che ne ha fortemente voluto la realizzazione, diceva in occasione dell'avvio dell'esperienza: «Oggi celebriamo una tappa importante nel cammino della neonata Provincia Italia della Congregazione dei Fratelli delle Scuole Cristiane. L'attivazione dei Master per Educatori Cristiani rappresenta una sfida e una scommessa che il Capitolo Costituente dei

Lasalliani italiani ha lanciato per consolidare la preparazione del futuro della presenza educativa dei Lasalliani in Italia. La posta in gioco è talmente alta che non ci possiamo permettere, per quanto riguarda le nostre forze, di fallire l'obiettivo della missione. Per maturare la consapevolezza della "identità" cristiana e lasalliana è indispensabile un'organica e graduale formazione, che ha come obiettivo fondamentale la scoperta sempre più chiara della vocazione al "ministero educativo" e la disponibilità sempre più piena a viverla nel compimento della propria missione. Le finalità dell'offerta formativa proposta ai Lasalliani italiani (Fratelli e Collaboratori ad ogni livello) si inseriscono nel quadro delle indicazioni della Regola dei Fratelli, dove si legge: «Fin dalla fondazione, i Fratelli hanno contribuito a promuovere il laicato cristiano, specialmente tra gli educatori che desiderano fare della loro professione un ministero educativo. I Fratelli cooperano alla formazione di insegnanti cristiani. Contribuiscono così alla crescita della loro professionalità e all'incremento del loro impegno nella Chiesa e nel mondo dell'educazione» (Regola, 17).

In sintonia con queste prospettive, il Master sta perseguendo le seguenti finalità generali:

- lo studio personale e comunitario della concezione cristiana della vita;
- l'approfondimento della vocazione e missione dell'educatore cristiano, testimone della fede;
- la mediazione tra cultura, fede e vita per l'elaborazione del progetto educativo;
- il perfezionamento della formazione professionale sotto il profilo delle competenze psicopedagogico-didattiche;

L'obiettivo specifico è così sintetizzabile: individuare modalità didattiche e linguaggi appropriati per la dicibilità dei contenuti della fede cristiana nel proprio lavoro educativo.

### 1. L'avvio dell'esperienza

A guidare la traduzione in pratica di questo progetto è stato chiamato il Centro Lasalliano di Formazione, di cui mi è stata affidata la direzione. La prima esigenza viva era quella di organizzare un servizio fruibile da parte di educatori sparsi in tutta Italia. La scelta è stata quella di fissare una serie di sedi che permettessero di far fronte all'impegno di frequenza col minimo disturbo all'attività didattica in cui i corsisti erano impegnati.

Questo ha comportato uno sforzo organizzativo notevole che però è risultato altamente efficace. Per l'area piemontese è stato avviato il Master di Torino con sede all'Istituto La Salle. Nel Lazio è stato necessario organizzare due corsi: Roma 1, con sede a Villa Flaminia, e Roma 2 al Collegio San Giuseppe di Piazza di Spagna.

I punti di aggregazione nella Campania si sono avuti a Napoli-Pompei e S. Maria Capua Vetere. Infine, in Sicilia i Master hanno avuto luogo ad Acireale e Catania.

Il Master è triennale e comprende annualmente quattro aree fondamentali con relativi punteggi, per complessivi 15 crediti (180 ore) suddivisi in:

Area dottrinale: 4 crediti

Area educativa: 6 crediti

Area lasalliana: 2 crediti

Seminari: 3 crediti

Le lezioni sono al 50% frontali e al 50% FAD (formazione a distanza). Nel primo anno le materie sono state: *Teologia biblica* e *Antropologia biblica* per l'area dottrinale; *Teologia dell'educazione*, *Pedagogia cristiana* e *Psicologia* per l'area educativa; *Storia delle origini lasalliane* per l'area lasalliana e i tre Seminari hanno spaziato dallo studio del *Disagio giovanile* alla *Identità e ruolo dei laici nella Chiesa*, alla *Storiografia lasalliana*.

### 2. Un corpo professorale di prim'ordine

Data la complessità del piano di studi e il numero delle sedi, lo sforzo maggiore è stato quello di assicurare un corpo docente di alto profilo, accademicamente adeguato e didatticamente capa-

ce di adattare i contenuti delle discipline alle specifiche finalità del Master che vuole coniugare il rigore scientifico con la pedagogica utilizzabilità dei saperi nell'atto educativo.

Per l'*area dottrinale* del primo anno si sono impegnati biblisti di alto livello quali: Don Antonino La Manna (Catania), Don Carmelo Raspa (Acireale), Don Cesare Bissoli e Mons. Sergio Lanza (Roma 1), Don Jean Baptiste Edart e Don Francesco D'Ascoli (Roma 2), Ernesto Borghi (Torino) e Don Vincenzo Romano (Campania).

Nell'*area pedagogica*, Fr. Donato Petti (tutte le sedi), Don Carlo Nanni e Giuliana Carosi (Roma), Antonio Gentile (Campania), Fina La Cava, Silvana Petralia e Anna Maria Corpaci (Sicilia) e Alda Barella e Tiziana Patrevita (Torino).

L'*area lasalliana* è stata curata da Fr. Mario Presciuttini (sei sedi) e Fr. Secondino Scaglione (Torino).

I tre *Seminari* sono stati guidati da Nicolò Pisanu e Fr. Celestino Zanoni (Disagio giovanile), Fr. Remo Guidi (Storiografia lasalliana) e Fr. Mario Presciuttini (Identità e ruolo dei laici nella Chiesa).

Per il secondo anno, che inizierà nel prossimo ottobre, altri prestigiosi Docenti, specialmente per l'area dottrinale, arricchiranno questo prezioso servizio.

### 3. Una prima valutazione

Gli iscritti al Master sono prevalentemente docenti delle scuole lasalliane dei vari ordini di scuola; ma sono presenti anche genitori, desiderosi di meglio comprendere i principi cristiani e pedagogici cui la scuola si ispira, e docenti provenienti da altre scuole. Anche ex-alunni animati dal desiderio di completare la formazione iniziata sui banchi di scuola. I laureati possono conseguire il titolo di master, i diplomati invece conseguono il diploma di educatori cristiani.

La risposta alla proposta, anche se molto impegnativa, è stata alta. In questo periodo sono in corso gli esami del primo anno, affrontati molto seriamente da docenti e da partecipanti. La maggior parte dei gruppi hanno presentato una lodevole assiduità nella frequenza e una forte compattezza nell'affrontare le sessioni di esame. Seguire ogni volta quattro ore di lezione di alto profilo, sgombrando la mente dalla folla di problemi e incombenze da cui in altre circostanze non era lecito esimersi, non è stato compito da poco. In qualche sede il numero degli iscritti appariva inizialmente esorbitante ed ha subito una certa riduzione nel corso dell'anno, assestandosi sulla media generale di circa 40 persone per corso che appariva la più ragionevole. Infatti le sessioni, scaglionate lungo tutto l'anno scolastico, richiedono una assiduità non eccessiva ma certamente impegnativa per una formazione in itinere, e lo studio necessario per affrontare gli esami è un carico non piccolo per persone che hanno molti altri oneri. Per questo si dà anche la possibilità di frequentare i corsi come uditori a coloro che tengono molto ad un aggiornamento culturale e spirituale ma non avrebbero la possibilità di affrontare tutti gli esami previsti.

Diverse persone sono venute a conoscenza di questa esperienza solo in un secondo momento; ad esse, se sono fortemente motivate, viene offerta l'opportunità di inserirsi dal secondo anno in vista di completare il ciclo nel triennio successivo.

Le testimonianze di apprezzamento e di riconoscenza da parte dei partecipanti sono state numerose. La possibilità di poter avere un servizio valido per elevare la qualità della propria preparazione personale e professionale è stata compresa da molti nel suo giusto valore. Per la Provincia Italia questo fatto costituisce un giusto riconoscimento dello sforzo organizzativo ed economico profuso per rendere le proprie comunità educative sempre più adeguate alla missione che la Chiesa affida loro.

Il glutine delle varie discipline e il tessuto connettivo che ha distinto con un sigillo di elezione i partecipanti del Master, dal Piemonte alla Sicilia, è stato Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), fondatore dei Fratelli e patrono degli educatori; e se la sua opera e il suo pensiero sono stati messi allo *screening* soprattutto dalla rivisitazione storiografica, per documentare i progressi degli ultimi anni, le altre discipline ne hanno rivisitato i percorsi didattici, ascetici, l'attaccamento alla scrittura e

alla Chiesa, dimostrandone la ricchezza e la modernità delle proposte, su cui la scuola, la famiglia e la società tutta tornano a riflettere, perché ogni riavvicinamento ai santi è riconquista del Vangelo e conferma della sua perenne attualità.

## **L'identità cristiana degli insegnanti**

Dott. GIANCARLO TETTAMANTI (AgeSC Lombardia)

Sono un genitore associato all'AGesc – Associazione Genitori Scuole Cattoliche – e, pertanto, in quanto genitore non mi avventuro nel campo della didattica e della formazione professionale dei docenti: mi preme più semplicemente evidenziare alcuni aspetti di carattere educativo. Salvo alcuni spunti emersi qua e là, l'impressione è che oggi si stia affrontando il problema della formazione degli insegnanti soltanto sotto l'aspetto disciplinare. La formazione dei docenti non può esaurirsi in questo ambito.

In quest'ottica, vorrei ricordare quanto il Papa ha affermato in occasione della 32a Assemblea Nazionale della Fidae: «La scuola cattolica ha davanti a sé una grande sfida, alla quale dovrà rispondere con un progetto educativo fortemente caratterizzato in senso cristiano, cercando poi di attuarlo in piena collaborazione con la famiglia [...]. Facendo leva sulla competenza e sulla testimonianza degli insegnanti, la scuola cattolica si propone di offrire ai giovani una formazione di qualità, poggiante sull'acquisizione delle conoscenze necessarie e sull'apprezzamento di quanto l'uomo ha realizzato nel corso della storia, ma soprattutto nell'adesione matura e convinta ai grandi valori della tradizione italiana e della fede cristiana».

Partendo da queste parole, che richiamano un magistero lungo e ininterrotto, basato sulla dottrina tradizionale in materia e sul Concilio Vaticano II, vorrei fare alcune considerazioni.

Innanzitutto vorrei sottolineare due aspetti che stanno a monte di tutto:

- la necessità che venga evitato uno scadimento nella identità della scuola cattolica;
- la necessità di valutare attentamente la scelta degli insegnanti nella scuola cattolica.

Il richiamo ad una scuola cattolica che sia veramente tale, senza tentennamenti, senza dimissioni, e chiaramente propositiva di quella dimensione esistenziale per la quale è stata istituita, è necessità impellente soprattutto nel contesto culturale odierno. È urgente non cedere alla tentazione di essere istituzione genericamente culturale. Occorre una istituzione tesa a far crescere le persone nell'ambito di una proposta chiaramente cattolica. La libertà di scelta di questo tipo di scuola deve essere caratterizzata dalla tensione ad incontrare e a sperimentare la dimensione cattolica nella sua essenzialità.

La scuola cattolica è strumento della Chiesa, prima ancora che scuola della società civile o della Repubblica. Certo opera in un contesto più ampio, ma la sua caratteristica, la sua prerogativa culturale ed educativa non può essere annacquata e banalizzata, nel tentativo di adeguarsi ad una scuola statale dalle caratteristiche ben diverse. In tal senso significativo e chiarificatore l'intervento di Don Aldo Basso, che ha richiamato tutti quanti a confrontarsi con il Magistero e con i documenti ecclesiali promossi, dai quali traspare che progetto educativo (PE) e piano dell'offerta formativa (POF) della scuola cattolica devono rifarsi specificatamente e compiutamente alla visione cristiana della vita. Da qui il giusto rapporto anche con la comunità cristiana, evidenziato da Don Annichiario: rapporto che tuttavia risente del distacco (e alle volte dell'insofferenza) che la comunità cristiana sembra avere nei confronti della scuola cattolica.

La scelta degli insegnanti è questione fondamentale. Pur senza generalizzare, va detto che nella scuola cattolica spesso si incontrano insegnanti che sono cattolici solo di nome e si dicono tali solo per convenienza (per avere il posto di lavoro). In realtà sono ben lontani dal "progetto educativo cristiano" che caratterizza (o dovrebbe caratterizzare) una scuola cattolica.

Non è tanto raro trovare insegnanti atei, insegnanti che comunicano idee in contrasto con la dimensione cattolica, insegnanti che sostituiscono la psicologia alla religione, insegnanti che premettendo la propria cattolicità poi fanno affermazioni veramente pericolose. È assolutamente impor-

tante accertare l'identità personale ed ecclesiale del soggetto chiamato ad insegnare nella scuola cattolica (non è facile, tuttavia è modalità che va perseguita).

Certo, le difficoltà elencate da Don Battistuzzi circa il reclutamento, ma soprattutto la fuga dei giovani insegnanti dalla scuola cattolica verso la scuola di Stato, sono vere, tuttavia risentono molto della incapacità di motivare e di far crescere nelle giovani generazioni la passione educativa e quindi il desiderio di essere educatori nell'ambito della scuola cattolica. Questo a mio parere è il problema chiave. La fuga delle nuove generazioni di insegnanti dalla scuola cattolica è dovuta soprattutto alla mancata affezione a questo tipo di scuola. Il nodo da sciogliere, in ultima analisi, è questo: non fosse così, non si capirebbe come mai, non soltanto molti insegnanti lasciano la scuola statale per insegnare nella scuola cattolica, ma anche come non pochi istituti hanno nel corpo docente loro ex-alunni che hanno scelto di insegnare nella scuola in cui hanno studiato.

Guardare al processo di riforma in atto e alla necessità di trovare delle modalità di formazione per rafforzare l'identità cristiana delle scuole e dei centri di formazione professionale, richiama l'obiettivo posto dalla stessa riforma: "la centralità dell'alunno".

Compito della scuola è quello di aiutare i ragazzi ad acquisire una propria identità, le cui opzioni, a mio parere, sono: le predisposizioni personali (la propria natura e le cosiddette attitudini personali), le competenze (le conoscenze, cioè gli strumenti cognitivi), i riferimenti esistenziali e i criteri di giudizio (l'aiuto ad un uso corretto degli strumenti e le modalità con cui si legge e si giudica la realtà). Ne consegue che nell'attuale situazione non è sufficiente, per risolvere la questione, affidare alla scuola il compito esclusivo di trasmettere i saperi essenziali, né riduttivamente di insegnare solo ad apprendere. Dobbiamo accettare che anche la conoscenza secondaria diventi generatrice di saperi. Oggi il sapere dei giovani è solo in parte frutto del sistema formale (la scuola), e che molto è frutto del sapere non formale (mass media, ecc...) e informale (la famiglia, in primis, e i centri di aggregazione).

Da qui la necessità di un approccio e di una conoscenza da parte del corpo docente del "vissuto" dello studente. Il ragazzo che si avvicina alla scuola non è un numero, un'entità astratta: porta con sé una cultura, data da relazioni comunque avute prima di entrare nella scuola. Porta con sé, principalmente, la cultura della famiglia.

Il Prof. Scurati – quando afferma, tra l'altro, la necessità di una elaborazione della concezione educativa della comunità cristiana e della scuola come comunità – sottolinea, né più né meno, la necessità di dare corpo ad una vera "comunità educante", con un rapporto continuo tra adulti: in quest'ottica, la necessità, in prima istanza, di rapporti tra docenti e genitori. Genitori e docenti hanno bisogno di superare un certo protagonismo individuale, una certa auto-referenzialità, e fare formazione insieme.

La convinzione educativa della famiglia deve potersi confrontare con quella degli insegnanti, con una scuola non più intesa come una astratta istituzione, ma come una unità viva di persone che vivono un complesso di valori a loro affidati dalla storia e li comunicano ai più piccoli.

La "comunità educante" nasce così, segno concreto ed incontrabile di quel popolo di Dio che è la Chiesa, soggetto educativo esauriente, per una educazione che voglia essere coraggiosamente e apertamente cristiana.

Ciò significa assumere la responsabilità educativa nei confronti di ciascun ragazzo, nell'ambito di una relazione, certamente di gruppo, ma anche, se non particolarmente, individuale, che tenga conto del suo essere persona, con i problemi di crescita di ognuno e con il vissuto che ciascuno porta con sé dentro la scuola.

Nasce quindi – a mio parere – l'urgenza di creare alleanze tra adulti e di imparare a fare percorsi formativi ed educativi insieme. La connaturalità educativa e la conseguente esperienza dei genitori possono diventare cultura integrativa di natura scolastica, e con ciò i genitori integrarsi culturalmente con i docenti nello stesso momento curricolare.

Nella scuola - è vero - ad ogni livello si educa insegnando: tuttavia se ciò comporta una valorizzazione della educatività delle discipline, una modalità didattica, una definizione dei criteri e degli strumenti di valutazione, esige che il cammino educativo sia frutto anche, se non soprattutto,



di una sinergia educativa tra gli adulti tutti che a diverso titolo sono nella scuola (docenti, genitori, personale direttivo e operatori vari), legati fra loro da uno scopo comune e da un quotidiano lavoro fatto insieme, capace – come evidenziato dalla Prof.ssa Formigoni – di reggere il compito educativo, dove, appunto, la creatività di ognuno (e non soltanto dei docenti) è accolta, coltivata, provocata da una condivisione educativa in grado di rispondere al bisogno delle giovani generazioni.

È vero che da parte della famiglia vi è spesso una delega educativa alla scuola, e che la scuola, di fronte a forti carenze educative di base, svolge, di fatto, un ruolo di supplenza; tuttavia suo compito è anche quello di rendere educativamente coscienti gli stessi genitori, dei quali il ricorrere alla scuola cattolica può essere inteso anche come una richiesta di aiuto nel compito educativo dei figli.

L'aggregarsi di genitori-insegnanti-educatori, sostanzialmente l'articolarsi di una coscienza operante, è la condizione necessaria per superare la tentazione di de-scolarizzare e cominciare a ri-scolarizzare la nostra società in termini realmente nuovi. È infatti condizione ineliminabile di ogni educazione – cioè di ogni liberazione personalizzante – che questa operazione abbia all'origine una vita, una esperienza personale comunitaria capace di essere propositiva dei valori sperimentali e sollecitante alla loro verifica personale in un orizzonte sempre più vasto.

E mettere in comune l'esperienza di ciascun adulto (ai quali i ragazzi guardano), in particolare dei genitori e dei docenti, favorisce il giudizio, lo sguardo e l'uso delle cose.

Ecco che allora la ri-comprensione della professionalità dell'insegnante – tema, in ultima analisi, del seminario odierno – si pone come sintesi acuta ed equilibrata di vocazione e competenza, entro un soggetto educante composito.

Ritengo, quindi, che debbano essere articolati momenti di analisi (temi ed obiettivi educativi), spazi di confronto (assemblee di classe, di interclasse e di settore), gesti di impegno (non solo la conoscenza genera azione, ma è l'azione che spesso genera conoscenza): ciò presuppone – nella scuola – non soltanto instaurare un rapporto con il sapere, ma soprattutto favorire un rapporto con la vita. Il tutto certamente lasciato alla creatività della comunità educante, ma tuttavia teso a coinvolgere e a rispondere ai bisogni educativi degli stessi alunni e a valorizzare un lavoro comunitario efficace ed efficiente.

Concludo evidenziando che il qualificare educativamente la scuola cattolica – e qui credo di poter rispondere alla domanda fattami dalla prof.ssa Di Agresti – non è di conseguenza l'esito della precisazione di che cosa significhi "cattolica", ma nel ri-significare il sostantivo "scuola" entro una concezione originale e specifica della educazione.

È solo a queste condizioni – mediante una soggettività ricostituita per noi in nome di una appartenenza ecclesiale che è vita e non ideologia – che si può discutere a fondo e riformulare come metodo il significato della parola "scuola", e quindi la stessa funzione docente.

## Conclusioni

### *Quali proposte per i nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica?*

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA (Direttore del CSSC; Università Pontificia Salesiana – Roma) (a cura<sup>1</sup>)

Certamente è tutt'altro che facile, ma soprattutto non sembra molto opportuno ridurre a sintesi tutto un complesso di riflessioni, non solo ampio e articolato, ma anche composto sostanzialmente da tematiche ancora molto aperte; da questo punto di vista è meglio che i lettori interessati si confrontino direttamente con i testi. Al tempo stesso pare conveniente tradurre la ricchezza degli interventi in un *piano articolato di proposte* che possano aiutare ad affrontare con successo i molti problemi che l'attuale fase di transizione pone riguardo alla formazione dei docenti.

#### 1. Proposte generali

Incomincio con indicare degli orientamenti *complessivi*. Infatti, in questi mesi si è assistito a un balletto di articolati per cui è meglio legare le proposte ad esigenze di portata generale che siano indipendenti dalle formulazioni del momento. Inoltre, le questioni affrontate non riguardano solo i decreti attuativi della legge 53/03 e i rapporti con lo Stato, ma anche altre problematiche di natura più sostanziale che coinvolgono le comunità educanti, la società civile e la Chiesa.

##### 1.1. La meta finale a cui mirare

Il presente seminario ha voluto avviare un *percorso di medio periodo* che, con la partecipazione di tutte le parti interessate, tenti di delineare modalità efficaci di risposta ai limiti emergenti nella formazione dei nostri insegnanti e al tempo stesso cerchi di elaborare strategie capaci di renderli attori validi di un'educazione cattolica di qualità.

Indubbiamente il *contesto di riferimento* è tutt'altro che semplice e pacifico<sup>2</sup>. Oltre le questioni relative alla stabilità occupazionale e alla retribuzione economica o all'immagine sociale del ruolo docente, gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola continuano a portare il peso di riforme pressanti e affrettate, buttate sulle loro teste senza troppa attenzione alle loro forze e alla necessaria e previa riqualificazione e riconversione. Il tutto in presenza di forme di reclutamento e di immisione in ruolo difficoltose, di incerte modalità della formazione iniziale a livello universitario e di mutate strategie dell'amministrazione per ciò che concerne la formazione in servizio; per non parlare dello stipendio, come noto tra i più bassi in Europa.

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 l'identità delle scuole cattoliche in quanto l'atteggiamento di precariato degli insegnanti rende difficile la realizzazione, nel tempo, di progetti educativi e didattici e lancia un pericoloso messaggio agli allievi<sup>3</sup>; inoltre, le analisi condotte dal CSSC 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, che essa si riferisce

---

<sup>1</sup> Ho usato questa terminologia per sottolineare che mi sono avvalso abbondantemente dei testi precedenti.

<sup>2</sup> Cfr. sopra B. STENCO.

<sup>3</sup> Cfr. sopra C. DI AGRESTI.

ad una antropologia ispirata ai valori della costituzione e nello stesso tempo coerente con l'ispirazione evangelica, che coinvolge non solo il livello della rielaborazione personale, ma anche quello della testimonianza e che, collocandosi nel contesto di una scuola espressione della società civile, si esprime come l'esercizio di una libertà all'interno di un progetto culturale e di una comunità educativa che nasce dalla libera scelta dei cittadini (studenti e famiglie)<sup>4</sup>.

### 1.2. Il ruolo e la funzione docente nella scuola cattolica

Sempre in relazione con le caratteristiche identitarie della scuola cattolica appare importante, per chi opera in essa, concepire il proprio ruolo professionale come una *vocazione* e come una *missione "specificata"*, nel contesto della generale vocazione cristiana e della comune responsabilità sociale educativa<sup>5</sup>. Da questo punto di vista tale ruolo si pone sia come "sensibilità" nativa e coltivata, sia come espressione e modo particolare di essere nella vita e nel processo di crescita del Corpo di Cristo che è la Chiesa.

Il docente di scuola cattolica e di CFP cristianamente ispirato può essere definito come colui che "*introduce alla realtà totale*", nel duplice senso di "apertura a tutta la realtà" e di "sviluppo di tutta la persona"<sup>6</sup>. Viene così richiamata la necessità di coniugare mondo oggettivo e mondo soggettivo, senza dimenticare che "la centralità della persona nel processo educativo", e il coinvolgimento di tutte le sue dimensioni costituiscono la meta-misura di ogni agire all'interno delle istituzioni formativo-educative. A ciò vanno aggiunto il dovere di lavorare insieme nella ricerca di significati, metodi, strategie e percorsi, la capacità di valorizzare in chiave educativa le discipline, l'importanza di contribuire alla educazione cristiana degli allievi come dimensione trasversale dei processi formativi e indipendentemente dal fatto che si insegni l'Irc e la riflessione sulla natura peculiare della professionalità docente e sulla definizione giuridica del ruolo insegnante.

L'identità e la fisionomia proprie della scuola cattolica consistono nel riferimento primario a Cristo Gesù come senso ultimo e salvezza assoluta dell'uomo, nel promuovere una visione trascendente dell'uomo in cui tutti i saperi trovano la loro sintesi, in un metodo che subordini tutta l'attività scolastica al raggiungimento di questo fine, in un'azione educativa che metta al centro la persona umana e la sua vocazione trascendente, in una promozione integrale della persona nel suo aspetto individuale e relazionale<sup>7</sup>. Pertanto, il docente di scuola cattolica si qualifica come *l'uomo della sintesi*, sintesi tra fede e ragione, tra teologia e scienza, fra trascendenza e immanenza, tra persona e comunità.

Se la scuola cattolica non si convince di questo non solo risulterà meno "cattolica", ma apparirà paradossalmente anche meno "scuola". Oggi la *riforma* ci invita a realizzare una proposta di educazione unitaria; se le scuole cattoliche non avranno il coraggio di attuare la propria, rischiano di rimanere escluse dal sistema dell'offerta formativa perché quello che conta, da qui in avanti, non sarà semplicemente la scuola istruttiva, ma l'ipotesi educativa, il modello antropologico sotteso al progetto che ogni scuola sarà in grado di proporre.

Vocazione e missione possono incidere profondamente nella formazione di una mentalità e di una operatività cristianamente qualificata<sup>8</sup>. Ma esse devono anche trovare modelli operativi corrispondenti, in modo da aiutare, sostenere e incrementare effettivamente la validità, l'efficienza e l'efficacia della *funzione docente*. Di tale qualificazione possono considerarsi parte essenziale:

- 1) un approccio alla realtà e alla cultura con focalizzazione sulla *crescita personale, individuale e comunitaria*, che porta a privilegiare il personale (rispetto allo strutturale), il potenziale (rispetto all'attuale), il valoriale (rispetto al fattuale) e a cogliere le possibilità storiche di umanizzazione

---

<sup>4</sup> Cfr. sopra B. STENCO.

<sup>5</sup> Cfr. sopra C. NANNI.

<sup>6</sup> Cfr. sopra C. DI AGRESTI.

<sup>7</sup> Cfr. sopra D. CAROLLA.

<sup>8</sup> Cfr. sopra C. NANNI.

che si offrono in ogni persona e nell'ambiente o che si possono produrre impegnandosi appositamente;

- 2) una visione del mondo e della vita in cui, pur tra determinismi e casualità, sia possibile pensare ad una concezione del mondo e dell'uomo in cui l'umanità, in coscienza, libertà, responsabilità e solidarietà, possa costruire una vita e un mondo "a misura d'uomo" (anzi cristianamente *a misura dell'umanità del Cristo* risorto e dei "cieli nuovi e della terra nuova in cui abita definitivamente giustizia e verità");
- 3) una lettura ed una valutazione di fatti, eventi e persone, non unilaterali e polarizzate, ma comprensive, fiduciose, capaci di critica e di *discernimento*, situative e referenziali, rafforzative ed *incoraggianti* (sull'esempio della paternità divina e del Vangelo cristiano);
- 4) una logica operativa della processualità, che ha come punto di partenza quei "*punti accessibili al bene*" presenti in ogni soggetto, che sono da promuovere, sostenere, rafforzare, coltivare, accrescere: in una parola, da "educare";
- 5) una logica della *gradualità* e della crescita "insieme", aperta ad una configurazione umanamente degna della vita personale, di tutti e ciascuno, e a un di più di umanità per tutti e ciascuno, nell'orizzonte cristiano della ricerca del Regno di Dio e della sua giustizia.

### 2.3. Competenze dell'insegnante

Nanni ne ha fornito un *elenco* che riportiamo alla lettera.

- 1) Conoscenza della *disciplina* insegnata, della sua cultura/quadro storico ed epistemologico; dei rapporti con le altre discipline e con la cultura acquisita e in sviluppo.
- 2) *Competenza didattica*: vale a dire la capacità di spiegare, di far domande, di motivare, di fare collegamenti e trasferimenti, di gestione della disciplina, di creare clima di classe e di scuola, di utilizzazione delle tecnologie educative (tradizionali, nuove, multimediali...), di animare la ricerca di gruppo e stimolare l'espressività, la creatività e la capacità di risolvere problemi da parte degli alunni (nelle loro differenze individuali), dei gruppi e della classe nel suo insieme. Ciò comporta conoscenze relative ai processi di apprendimento e di istruzione; e più largamente dei processi di sviluppo personale e della formazione della personalità; come pure capacità di "lettura" della situazione storico-culturale attuale e della condizione giovanile in particolare.
- 3) Capacità di osservare, controllare e *gestire i processi* di insegnamento/apprendimento, di valutazione e di verifica ciclica e formativa.
- 4) Buona qualità (da formare e da curare permanentemente) dello stile di insegnamento e di *relazione* ai diversi livelli (verso i singoli alunni, con il gruppo-classe o altri tipi di gruppo di apprendimento, con gli altri docenti, con il personale amministrativo e dirigenziale...).
- 5) Capacità *pedagogiche generali* e acquisizione e cura di stili operativi validi, efficienti ed efficaci; capacità di lavorare in *équipe/team*, secondo un Progetto Educativo di Istituto, il POF, le indicazioni nazionali, ecc.
- 6) Capacità di aggiornamento e di *sviluppo* qualitativo del ruolo di insegnante.
- 7) *Coscienza critica* nei confronti della propria e comune mentalità dell'insegnante: credenze, aspettative, conoscenze, progetti; idea di uomo, di educazione, di sviluppo personale e sociale, ecc.
- 8) Capacità di tenuta di un buon rapporto tra *professionalità e vita*; tra deontologia ed etica professionale; tra professionalità e fede, e in genere tra ruolo e persona sia per evitare attraversamenti disturbanti o proiezioni di problematiche personali su alunni e colleghi; sia per dar forza alla intrinseca capacità di testimonianza associata all'adempimento della funzione docente<sup>9</sup>.

La specificità della docenza *in scuole cattoliche* richiede, oltre alla competenza culturale, disciplinare e didattica, anche la testimonianza personale che rende "significativa" e "concretamente stimolativa" l'indicazione culturale e la proposta educativa.

---

<sup>9</sup> Cfr. sopra C. NANNI.

#### 2.4. Strategie e percorsi di formazione iniziale

Sul piano delle strategie la riforma Moratti prevede per la formazione dei docenti l'integrazione tra contenuti disciplinari (appresi soprattutto con la laurea e da consolidare con la laurea), metodologie pedagogico-didattiche (che dovrebbero caratterizzare decisamente la laurea magistrale) e acquisizione di competenze operative concrete e sul campo (grazie soprattutto al periodo del tirocinio e dell'anno di applicazione)<sup>10</sup>. *Teoria e prassi* sono considerate come condizioni essenziali per preparare insegnanti validi, efficienti ed efficaci. Nell'offerta formativa vanno coinvolte non solo le università, con l'instaurazione di strutture e procedure apposite, ma anche il mondo della scuola e delle associazioni professionali: a proposito di questi ultimi due attori bisogna riconoscere che la riforma Moratti pecca di eccessivo accademismo e non dà loro grande spazio di azione.

Ovviamente sarà necessario definire strategie e percorsi adeguati alla identità propria delle scuole cattoliche e dei centri di formazione cristianamente ispirati. Di certo è questo uno degli ambiti in cui si dovranno realizzare *sinergie* tra scuole/centri e relative reti, associazioni professionali, come si dice di "tendenza", e università (in particolare quelle cattoliche e pontificie o comunque quelle più contigue territorialmente alle scuole e ai centri stessi). Da questo punto di vista bisognerà prevedere 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. Simili iniziative dovrebbero essere sostenute anche *finanziariamente* dagli organi dello Stato e delle Regioni in quanto ciò è in accordo con la normativa sulla parità che è stata voluta dal legislatore 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).

Passando alla formazione specifica degli insegnanti delle scuole cattoliche e dei centri di formazione cristianamente ispirati, bisognerà partire dalla *natura ontologica della persona* e la preparazione dovrà essere aperta ai contributi delle scienze che studiano l'educabilità dell'uomo ed esigere la riflessione e la comprensione del significato dell'ispirazione cristiana, del sostegno e dell'orientamento che essa offre all'educazione<sup>11</sup>. Questa ispirazione domanda una attenzione specifica per quelle potenzialità dell'allievo (speranza, volontà, fermezza di propositi, competenza, fedeltà, amore, cura, saggezza), che lo rendono capace di scelta, di creatività, di valutazione, di autorealizzazione, di porsi domande di senso e di tendere alla ricerca della Verità....

In questa educazione inoltre il dialogo, visto come prospettiva, come metodo e come finalità dell'educare, viene a configurarsi come un elemento indispensabile per la realizzazione del processo educativo e per la stessa sopravvivenza dell'umanità. Pertanto la personalizzazione dell'educazione rimanda all'importanza della *relazione educativa*, la quale domanda capacità di accoglienza, di ascolto, di porsi "presso", "vicino" con differenziata adeguatezza, di accettazione empatica e di premura e può consentire di riconoscere e valorizzare potenzialità e risorse, di aiutare l'alunno a prendere coscienza di sé, delle proprie esigenze e dei propri bisogni ed a soddisfarli, di incoraggiarlo a vivere da protagonista il suo processo di crescita.

Alla qualità della relazione educativa si collega anche la possibilità di promuovere negli alunni la capacità di formulare il progetto personale di vita e quindi di scoprire e rafforzare le disposizioni, individuali e sociali per convertirle in realtà. Riflettendo sul significato della relazione educativa, la cui realizzazione è legata alla capacità degli educatori di gestire i rapporti interpersonali, è agevole comprendere che la scuola cattolica può veramente costruirsi ed affermarsi come una *comunità "reciproca"*, dove ci si educa reciprocamente e dove ognuno nell'interazione degli altri trova

<sup>10</sup> Cfr. sopra C. NANNI.

<sup>11</sup> Cfr. sopra S. S. MACCHIETTI.

motivi di crescita personale e di positiva sollecitazione per la sua stessa maturazione, per la promozione comunitaria e per la costruzione dell'identità solidale.

### 2.5. La formazione iniziale dei formatori dell'IFP

Data la novità di tale percorso mi è sembrato opportuno dedicare una sottosezione specifica a questo tema<sup>12</sup>.

Uno dei *rischi* che si possono correre in questo caso è di cadere nelle tradizionali demarcazioni disciplinari, estendendo alla formazione dei docenti dei CFP il modello in uso per i docenti dell'istruzione tecnica e professionale. E ciò nel momento in cui la riforma, proprio su questo fronte, sembra apportare le novità più interessanti, ricentrando l'azione educativa sul soggetto in apprendimento e relativizzando il concetto di disciplinarietà.

La questione in gioco è piuttosto delicata: la determinazione delle discipline e delle relative classi di concorso porterebbe l'IFP tutta nell'alveo della scuola, facendole perdere la sua distintività, come forse in parte è avvenuto negli scorsi decenni con la progressiva scolarizzazione dell'istruzione professionale. Ma l'IFP deve diventare scuola o deve mantenere una sua specificità (quella di aiutare la persona a formarsi attraverso il lavoro)? E come superare le rigidità disciplinari, verso domini di conoscenze e abilità centrati su famiglie professionali e su veri e propri campi di apprendimento professionale?

La riflessione e l'esperienza tedesche ci dicono che la formazione degli insegnanti delle scuole professionali non può essere orientata solo o tanto a discipline ma va orientata a veri e propri "campi professionali", intesi come "comunità di apprendimento in uno spazio di apprendimento". Per questo, nel curriculum della preparazione universitaria di carattere pedagogico dei formatori dell'IFP dovrebbe assumere un'importanza particolare la *didattica dei campi professionali* che, almeno in parte, potrebbe sostituire la didattica disciplinare orientandosi maggiormente alla situazione e ad un pensiero di tipo solistico.

Ancora più a monte, forse, va ripensato lo stesso rapporto tra cultura e lavoro. Da questo punto di vista, il fatto che la maggior parte dei docenti del nostro sistema della IFP possa avere avuto accesso alla professione docente senza alcuna precedente esperienza lavorativa, nel contesto attinente alla professionalità che si intende formare, risulta particolarmente problematico e retaggio di una concezione che ha spesso visto il lavoro come estraneo ed estraniato dalla cultura, quasi che cultura e lavoro fossero reciprocamente escludentisi. In realtà, il compito di questi docenti è aiutare i giovani allievi ad accedere conoscitivamente alla cultura, proprio a partire dalla *cultura che è insita nel lavoro*, in ogni lavoro, che non è da considerare come la ripetizione meccanica di un gesto ma, come il calare le idee nel mondo per trasformarlo.

Anche a questo riguardo, l'esperienza del *doppio tirocinio* (di insegnamento e aziendale) richiesto a chi si prepara a diventare insegnante e l'intensa collaborazione tra insegnanti e formatori aziendali, nel sistema duale tedesco, hanno molto da insegnare. Innanzitutto ci dicono che sottolineare l'importanza del lavoro non significa affatto ridurre le esigenze della cultura, perché non solo il lavoro non è altro dalla cultura, ma non c'è affatto cultura dove non c'è lavoro e non c'è lavoro dove non c'è cultura.

### 2.6. La formazione in servizio

In questo ambito gli *obiettivi* da perseguire possono essere identificati principalmente nei seguenti due<sup>13</sup>. Il primo è quello di aiutare a cogliere e a sostenere il significato delle istituzioni educative in quanto tali e il ruolo che ogni docente è chiamato a svolgere in esse. Il secondo riguarda la condivisione di un progetto educativo che si alimenta dei valori forti dell'antropologia cristiana, ne traduce le istanze in termini culturali e si offre al confronto per la costruzione di una società

<sup>12</sup> Cfr. sopra G. TACCONI.

<sup>13</sup> Cfr. sopra C. DI AGRESTI.

più umana e più giusta, attenta alla difesa del primato dell'uomo e del diritto alla piena realizzazione di tutte le sue potenzialità.

La formazione in servizio riferita al primo obiettivo, essendo centrata sull'aggiornamento metodologico-culturale, organizzativo, partecipativo, è più agevole, dato l'interesse generale che coinvolge tutti gli insegnanti, di scuole cattoliche e non. Sicuramente non va dato per scontato, e va perseguito con cura e costanza, ma c'è meno esigenza di renderlo presente. Il secondo obiettivo presenta una *doppia difficoltà*: la prima riguarda, per la maggior parte degli insegnanti con una formazione iniziale del tutto estranea alla problematica educativa della dimensione religiosa, una vera iniziazione in situazione; la seconda è determinata dalle richieste di alto profilo umano-cristiano che il lavoro in una scuola cattolica propone ed esige. Comunque, una formazione specifica coinvolge molti aspetti qualificanti che riguardano tanto il pensare quanto il vivere: la dimensione della fede nel progetto di vita personale, la consapevolezza del ruolo da svolgere nel piano della salvezza, la condivisione del progetto educativo, la partecipazione alla vita comunitaria fondata su relazioni umane arricchenti, la corresponsabilizzazione nella gestione dei processi, la preparazione culturale solida e critica secondo un'ottica cristiana, la capacità di dialogo tra espressioni culturali e fedi diverse e così via.

In questo ambito non si parte da zero e va la pena richiamare le *proposte* e gli *interventi già in atto*:

- 1) i numerosi corsi di aggiornamento/riqualificazione professionale nati dalle continue provocazioni provenienti dall'attuale processo riformistico;
- 2) l'esperienza laboratoriale di ricerca-azione che sta già coinvolgendo scuole cattoliche a livello regionale;
- 3) le prime esperienze di formazione mirate all'assunzione di responsabilità e a cogliere le implicanze valoriali che derivano dall'accettazione di un incarico nelle scuole cattoliche;
- 4) lo spazio che nella formazione in servizio viene riservato alla dimensione etica e deontologica dell'operatore della FP e alle iniziative di supporto dell'identità cristiana e carismatica degli enti;
- 5) lo sviluppo della realtà associativa che si propone di costruire reti e di ottimizzare la qualità degli interventi, anche attraverso il coinvolgimento diretto degli operatori.

In questa linea va ricordato che per la formazione in servizio, la *FISM* ritiene che sia cruciale il ruolo svolto dalla Federazione ai suoi vari livelli: nazionale, regionale e provinciale<sup>14</sup>. A questo riguardo, si sente la necessità di rafforzare i vari organismi e le varie strutture, così da metterle in grado di svolgere un servizio che ha come obiettivo quello di preparare docenti che rispondano veramente alle esigenze delle scuole dell'infanzia di ispirazione cristiana. Inoltre, da diversi anni la *FISM* ha avviato un'esperienza importante per quanto riguarda la formazione in servizio delle insegnanti delle scuole federate, esperienza che ormai è considerata una modalità normale che ogni federazione provinciale deve far propria per provvedere alle esigenze della formazione stessa: si tratta più in particolare del coordinamento a rete.

Gli *Enti di FP* considerano la formazione dei formatori una azione fondamentale per l'animazione e l'affermazione della propria "proposta formativa"<sup>15</sup>.

Generalmente le aree che sono oggetto di tali iniziative sono quelle *tecnico-professionali* che hanno come oggetto principale l'aggiornamento tecnologico proprio delle varie comunità/famiglie professionali e quelle *metodologico-didattiche* che mirano al potenziamento e all'arricchimento delle competenze metodologiche, didattiche, psico-pedagogiche ed educative. La formazione dei formatori in servizio tiene conto anche dei destinatari diretti quali gli adolescenti, i giovani, gli adulti, le persone in vario modo svantaggiate, le famiglie. L'attuazione delle iniziative di formazione può avvenire a livello locale (nel singolo CFP), a livello regionale o interregionale (iniziative promosse dalle Regioni o dall'Ente o da Enti associati) e a livello nazionale. Le attività di carattere nazionale, destinate a tutti i formatori operanti nelle Regioni, sono generalmente organizzate

<sup>14</sup> Cfr. sopra A. BASSO E D. VICENTINI.

<sup>15</sup> Cfr. sopra M. TONINI.

nella forma residenziale, nella forma mista (residenziale e a distanza), nella forma *on-line* e nella forma *off-line*.

Uno dei problemi più delicati e importanti che gli Enti debbono affrontare è *l'animazione dell'identità cristiana e carismatica dell'Ente* sia per i formatori neoassunti che per quelli in servizio. In proposito sono state segnalate due iniziative che si caratterizzano per essere state concepite come un servizio di accompagnamento per formatori in ingresso e in servizio nella formazione professionale e svolti in modo integrato (residenziale e *on line*). La proposta è stata pensata come utile strumento per aiutare il/la formatore/trice in servizio a leggere e interpretare la propria esperienza e la realtà organizzativa in cui opera e di cui è parte negli aspetti della sua storia, della sua cultura interna e della sua *mission* e a sviluppare la capacità di guardare le cose da diversi punti di vista (capacità multiprospettica), ricorrendo a modelli interpretativi ed operativi flessibili.

Il progetto promuove una vera e propria "*comunità di apprendimento*", che, durante il percorso formativo, consente di confrontare continuamente teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, modelli interni e modelli esterni. Dalla comunità di apprendimento, poi, si passa, al termine del percorso, alla costituzione di una stabile e vitale "*comunità di pratica*", in cui ciascuno può ricorrere alle risorse consulenziali di esperti e di colleghi per affrontare casi reali e quotidiani.

## 2.7. La formazione religiosa

Un primo aspetto da considerare mette a fuoco *l'attenzione che i responsabili della scuola cattolica hanno verso le persone dei docenti in quanto tali*, nei loro compiti di insegnamento<sup>16</sup>. Ciò comporta un venir a toccare anche la loro collocazione di fronte all'opzione religiosa, concretamente la religione di Chiesa, ovviamente non per sindacarla, ma per metterla a fuoco nel contesto scolastico educativo. Sarà quindi *un'attenzione che, motivandosi sul terreno del patto professionale, interpella il docente per il suo dovere nei riguardi dei fini dell'istituzione*.

Il discorso si fa concreto aiutando il docente ad acquisire le competenze necessarie per quanto concerne la componente religiosa (conoscenze, atteggiamenti, indicazioni di metodo), in due direzioni: spiegando (sovente si tratta di una vera alfabetizzazione) cosa è, *come si realizza una ermeneutica dei contenuti disciplinari*, sottolineando la centralità della persona umana come grande valore cristiano ed insieme evidenziando il rilevante spessore umanizzante della visione evangelica fino al dono della fede; in secondo luogo, si suggerirà ai docenti *il modo di vivere una relazione educativa* con gli alunni (e i genitori) adeguata all'ispirazione credente, mostrando il grande, innovativo contributo alla crescita dato dal sapersi confrontare sulla tavola di valori religiosi, spirituali e morali; dal farsi un giudizio cristiano sugli avvenimenti; dal fare scelte di vita a favore degli altri.

Ma il processo formativo deve poter fare un passo in avanti badando non solo alla collocazione religiosa del docente nei suoi doveri verso l'istituzione cristiana, ma alla *condizione soggettiva del docente stesso riguardo alla religione*. Qui si mostra al meglio il valore della scuola cattolica quando assume come potenziali allievi gli stessi docenti esprimendo la sua valenza formativa nei loro confronti.

Si dirà che vi è nella scuola cattolica una specifica cura dei docenti, fatta di incontri stabiliti, di conferenze formative, anche di momenti di preghiera e di convivialità. Sono cose da mantenere e migliorare, liberandole dalla routine e dai luoghi comuni. Probabilmente c'è bisogno di qualcosa di più, una sorta di *cura fuori degli schemi convenuti*. Per diversi docenti si dovrà snodare una forma di accompagnamento, fatto di incontro e dialogo personale, di percezione del travaglio interiore e del doveroso rispetto che vi si deve, di condivisione dei momenti dolorosi, ma anche lieti, di proposte di esperienze qualificate ...

## 2.8. Formazione dei docenti e corresponsabilità educativa dei genitori

---

<sup>16</sup> Cfr. sopra C. BISSOLI.



In una vera "*comunità educante*", genitori e docenti hanno bisogno di fare formazione insieme, superando un certo protagonismo individuale, una certa auto-referenzialità<sup>17</sup>. La convinzione educativa della famiglia deve potersi confrontare con quella degli insegnanti, con una scuola non più intesa come una astratta istituzione, ma come una unità viva di persone che vivono un complesso di valori a loro affidati dalla storia e li comunicano ai più piccoli. Ciò significa assumere la responsabilità educativa nei confronti di ciascun ragazzo, nell'ambito di una relazione, certamente di gruppo, ma anche, se non particolarmente, individuale, che tenga conto del suo essere persona, con i problemi di crescita di ognuno e con il vissuto che ciascuno porta con sé dentro la scuola.

Nasce quindi l'urgenza di *creare alleanze tra adulti* e di imparare a fare percorsi formativi ed educativi insieme. La connaturalità educativa e la conseguente esperienza dei genitori possono diventare cultura integrativa di natura scolastica, e con ciò i genitori integrarsi culturalmente con i docenti nello stesso momento curricolare. Nella scuola ad ogni livello si educa insegnando: tuttavia se ciò comporta una valorizzazione della educatività delle discipline, una modalità didattica, una definizione dei criteri e degli strumenti di valutazione, esige che il cammino educativo sia frutto anche, se non soprattutto, di una sinergia educativa tra gli adulti tutti che a diverso titolo sono nella scuola (docenti, genitori, personale direttivo e operatori vari), legati fra loro da uno scopo comune e da un quotidiano lavoro fatto insieme, capace di reggere il compito educativo, dove, appunto, la creatività di ognuno (e non soltanto dei docenti) è accolta, coltivata, provocata da una condivisione educativa in grado di rispondere al bisogno delle giovani generazioni.

È vero che da parte della famiglia vi è spesso una delega educativa alla scuola, e che la scuola, di fronte a forti carenze educative di base, svolge, di fatto, un ruolo di supplenza; tuttavia suo compito è anche quello di rendere educativamente coscienti gli stessi genitori, dei quali il ricorrere alla scuola cattolica può essere inteso anche come una richiesta di aiuto nel compito educativo dei figli. In aggiunta, è condizione ineliminabile di ogni educazione – cioè di ogni liberazione personalizzante – che questa operazione abbia *all'origine una vita*, una esperienza personale comunitaria capace di essere propositiva dei valori sperimentali e sollecitante alla loro verifica personale in un orizzonte sempre più vasto. E mettere in comune l'esperienza di ciascun adulto (ai quali i ragazzi guardano), in particolare dei genitori e dei docenti, favorisce il giudizio, lo sguardo e l'uso delle cose.

Ecco che allora la ri-comprensione della professionalità dell'insegnante si pone come sintesi acuta ed equilibrata di vocazione e competenza, entro un soggetto educante composito. Pertanto, dovranno essere *articolati* momenti di analisi (temi ed obiettivi educativi), spazi di confronto (assemblee di classe, di interclasse e di settore), gesti di impegno (non solo la conoscenza genera azione, ma è l'azione che spesso genera conoscenza): ciò presuppone – nella scuola – non soltanto instaurare un rapporto con il sapere, ma soprattutto favorire un rapporto con la vita. Il tutto certamente lasciato alla creatività della comunità educante, ma tuttavia teso a coinvolgere e a rispondere ai bisogni educativi degli stessi alunni e a valorizzare un lavoro comunitario efficace ed efficiente.

## 2. Proposte di correzioni allo schema di decreto legislativo in discussione

Mi riferisco allo schema di decreto legislativo approvato dal Consiglio dei Ministri in data 25 febbraio del 2005. Il testo presenta varie *criticità* che discendono da alcune scelte discutibili<sup>18</sup>. Le elenco qui di seguito.

Anzitutto, viene sancita la *coincidenza tra percorso formativo e reclutamento*. Infatti, il percorso di formazione iniziale dei docenti è connesso con la procedura concorsuale per cui un unico iter ha come punto conclusivo un'unica prova che è al tempo stesso laurea magistrale, abilitazione all'insegnamento e concorso per l'immissione in ruolo (cfr. art. 2 c.1 e 2 e art.3 c.6). Ne segue la decisione di programmare in maniera rigida gli accessi all'insegnamento in funzione del fabbisogno di docenti (cfr. art.3). Infatti, se si vuole evitare il precariato, si deve ammettere al corso di laurea

<sup>17</sup> Cfr. sopra G. TETTAMANTI.

<sup>18</sup> UFFICIO SCUOLA DELLA COMPAGNIA DELLE OPERE, *Memoria per la Commissione Parità*, Roma, 09.03.05.

magistrale per l'insegnamento solo il numero di candidati corrispondente alle cattedre libere con l'aggiunta di un 10% per far fronte agli eventuali abbandoni in corso d'opera.

Gli effetti negativi riguardano anzitutto le *scuole statali*. Infatti, lo schema di decreto non prevede alcun momento di seria verifica della reale capacità di insegnare. Inoltre, risulterà molto difficile che i laureati triennali di ingegneria, economia e giurisprudenza si iscrivano a un corso di laurea magistrale finalizzato unicamente all'insegnamento, che oltre tutto, sarà molto costoso in quanto sarà finanziato con le entrate realizzate dall'università con i proventi derivanti dal pagamento delle tasse e dei contributi a carico dei corsisti (cfr. art. 4 c.8).

Ben più gravi sono le conseguenze per la *scuole paritarie*. Anzitutto la bozza di testo normativo le ignora per cui ancora una volta si identifica scuola con scuola statale; in altre parole, lo schema di decreto legislativo non concepisce lo Stato non come regolatore di tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione e che quindi dovrebbe limitare il suo ruolo a fissare le condizioni per ottenere l'abilitazione, ma ne fa il gestore di una parte che però identifica con il tutto per cui fa coincidere il percorso per il conseguimento dell'abilitazione per insegnare in qualsiasi scuola con quello per entrare in ruolo nella sue scuole. Inoltre, l'impostazione adottata costringerà le scuole paritarie a selezionare i suoi docenti dentro un ambito ristrettissimo, quello dei superstiti che non riusciranno a entrare nelle scuole statali. Tra l'altro, la normativa sulla programmazione non tiene conto che a livello della scuola dell'infanzia le paritarie costituiscono il 50% dell'intero sistema.

Il decreto sembra essere carente anche circa la formazione dei formatori addetti al *sottosistema dell'istruzione e formazione professionale*. È vero che all'art. 2 c. 5 è stata introdotta una disposizione che libera in parte la IFP dall'osservanza delle rigidità dello schema di decreto che sono state criticate sopra: si dice infatti che «Per l'accesso all'insegnamento nei percorsi di istruzione e formazione professionale, le Regioni possono avvalersi anche del canale formativo di cui al presente decreto legislativo, in connessione con apposite procedure concorsuali disciplinate dai rispettivi ordinamenti». D'altra parte, come è da realizzare il sottosistema di IFP, così è da prevedere una modalità di formazione specifica per coloro che saranno gli addetti come "formatori" e la normativa citata ha carattere liberatorio, ma non offre indicazioni di merito. In Germania, ad esempio, la formazione degli insegnanti della *Berufsschule* viene attuata in appositi percorsi universitari. Il pericolo della licealizzazione denunciato per il secondo ciclo può essere denunciato anche per i formatori.

Per cercare di *risolvere i problemi* delle scuole paritarie e della IFP, non sembra possibile riproporre l'idea di un percorso che separi l'abilitazione dall'immissione in ruolo, come era previsto nella bozza di decreto dell'agosto perché comporterebbe un rovesciamento dell'impostazione dell'attuale schema. La proposta di articolo aggiuntivo che si sta preparando mira ad ampliare al massimo la selezione dei docenti per le scuole paritarie. Queste potrebbero utilizzare personale che rientri in tre categorie: anzitutto si tratterebbe degli abilitati nel concorso statale, e non ancora immessi nei ruoli; un secondo gruppo sarebbe costituito da laureati o diplomati, in possesso di una abilitazione professionale (ingegnere, avvocato, ecc..) e a costoro verrebbe richiesta, parallelamente al servizio di docenza, la frequenza di un corso annuale di formazione didattico-pedagogica, organizzato dalle associazioni nazionali delle scuole non statali, di intesa con il Miur; un'ultima categoria riguarderebbe gli abilitati di un canale parallelo a quello statale, realizzato dalle università, sulla base di appositi decreti del Ministro d'accordo con le associazioni nazionali delle scuole non statali accreditate e che si concluderebbe con un regolare esame di Stato abilitante.

Per quanto riguarda *l'IFP*, i suggerimenti integrativi andranno, pertanto, nella direzione di specificare, fin dove è possibile, data l'esclusività dell'Università sia per la loro formazione iniziale che in servizio prevista dalla legge, la formazione degli insegnanti nel sottosistema dell'IFP. Inoltre si dovranno ribadire le competenze della Conferenza Unificata e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Da ultimo, il decreto attuativo del 2° ciclo dovrà prevedere che le attività educative e formative siano affidate non solo a personale docente titolare di abilitazione all'insegnamento, ma anche a formatori in possesso di documentata esperienza maturata per almeno cinque anni nel settore professionale di riferimento e che abbiano conseguito anche solo un diploma di formazione superiore.