



**Università Cattolica
del S. Cuore**



**Fondazione C.E.U.R.
Centro Europeo
Università e Ricerca**

Convegno Internazionale di Studi

Le Università "di tendenza" per l'Europa

**Università Cattolica del S. Cuore
Largo Gemelli, 1 - Milano 3-5 settembre 2004**

La formazione degli insegnanti

Flavio Pajer

Pontificia Università Salesiana di Roma

Mi piace iniziare questo excursus sulla formazione degli insegnanti rileggendo un passaggio del Rapporto all'Unesco redatto dalla Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo, presieduta allora da Jacques Delors¹: *“L'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi. E probabilmente è destinata a diventare anche più fondamentale nel ventunesimo secolo. La necessità di cambiare, di passare da forme grette di nazionalismo all'universalismo, dal pregiudizio etnico e culturale alla tolleranza, alla comprensione e al pluralismo, dalla autocrazia alla democrazia nelle sue varie manifestazioni, e da un mondo tecnologicamente diviso dove l'alta tecnologia è privilegio di pochi a un mondo tecnologicamente unito, assegna enormi responsabilità agli insegnanti, che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni”*.

1. Il problema

Una migliore qualità dell'educazione scolastica dipende da molti fattori, ma è evidente che dipende anzitutto dal miglioramento dei **sistemi di reclutamento e di formazione degli insegnanti**. Lo sanno bene le amministrazioni di quegli Stati europei che in questi anni hanno attivato delle riforme più o meno radicali del sistema d'istruzione: ovunque la formazione degli insegnanti è stata la chiave di volta dell'efficacia di ogni riforma. Anzi, è opinione largamente condivisa che ogni riforma scolastica, prima di essere ritocco di strutture o aggiornamento di programmi o sostituzione di metodi, è sostanzialmente *riforma dell'insegnante*², cioè conversione o riconfigurazione del suo profilo professionale, riassetto e dilatazione delle sue competenze, valorizzazione sociale del suo ruolo, senza dimenticare in premessa le necessarie e pertinenti motivazioni da mettere alla base dell'impegno educativo dell'insegnamento.

La formazione degli insegnanti è un *leit motiv* di tanta letteratura pedagogica degli ultimi 15-20 anni in tutta Europa, e non solo. E questo perché la scuola (e con essa l'università) è un po' ovunque **sotto riforma**. Riforma che il più delle volte non si risolve con la semplice implementazione puntuale di un nuovo assetto, ma che, in virtù del principio di auto-verifica continua, si trasforma in un processo ininterrotto e inarrestabile di innovazioni. Il che, se permette a certi esperti di parlare enfaticamente di riforma permanente, di riforma *in progress*, non garantisce da evidenti ricadute problematiche, a volte destabilizzanti, sul quadro normativo-amministrativo dell'istituzione scuola e soprattutto sul profilo professionale (e sulla tenuta psicologica) dell'insegnante. Questi infatti si sente sospinto quasi senza tregua ad abbandonare competenze acquisite e collaudate con fatica, ma ormai considerate obsolete dal sistema scuola, e ad acquisire in compenso competenze nuove ma non sempre oggettivamente accessibili, nonostante gli sforzi volenterosi e meritori di molti insegnanti, specialmente quelli della generazione più anziana o di quella intermedia, che non solo stentano a tenere il passo con l'evoluzione delle tecnologie comunicative e persino con i nuovi linguaggi formali (il pedagogese di turno...), ma si trovano spesso impotenti a gestire il vistoso e crescente salto generazionale tra gli alunni di ieri e quelli di oggi³.

¹ J. Delors (ed.), *Learning: the Treasure within*, Unesco, Paris 1996 (tr. it. *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 1997, cit. a p. 133).

² E. Damiano, Le riforme come formazione degli insegnanti, "Orientamenti Pedagogici" 46 (1999) 517-526.

³ Le accresciute incombenze scolastiche, molte delle quali di natura burocratica più che strettamente educativa, sfociano nel paradosso che "troppa scuola finisce per 'uccidere' la scuola". Con un giudizio alquanto tranchant la professoressa Maria Teresa Moscato afferma: "Nella scuola non si realizzano più processi di insegnamento-apprendimento, ma se ne celebrano solo i rituali. Da ciò deriva la disaffezione progressiva di allievi e insegnanti. Dalla scuola non fuggono solo gli allievi, infatti, ma anche gli insegnanti: le richieste di pensionamento

La funzione docente, com'è noto da tempo, è attraversata da **spinte contraddittorie**, da dilemmi teorico-pratici che fanno altalenare l'insegnante, per es., tra la funzione di pura istruzione e l'educazione della persona, tra il primato dei saperi e quello dei valori, tra l'esigenza di professionalizzazione e la dimensione vocazionale, tra impiego pubblico e libertà di professione, tra ossequio alle prescrizioni della burocrazia amministrativa e attenzione personalizzata al singolo alunno... Se ho ben capito, credo che uno degli intenti di questo convegno sia proprio quello di riavvicinare i poli di queste tensioni.

Potremmo dire, in sintesi, che la professione docente è diventata e resta "problema" (talora con chiari sintomi patologici⁴) per un doppio ordine di ragioni, alcune contingenti, altre di fondo.

a) I **fattori contingenti**, quelli più appariscenti ma forse anche i più stagionali, sono dovuti a fenomeni assai noti nella prassi didattica dell'ultimo trentennio:

- l'introduzione di **metodologie innovative** nel lavoro scolastico tradizionale: si pensi, per es., alla metodologia interdisciplinare, all'approccio sistemico, alla didattica modulare, alla didattica comparativa, ai diversi modelli di pedagogia per obiettivi, per contenuti, per progetti...;

- la dilatazione dell'apprendimento disciplinare scolastico a **nuove dimensioni** delle stesse discipline, o l'accensione di cosiddette **nuove educazioni**, che senza diventare necessariamente nuove discipline con un loro titolare, sono entrate pervasivamente nell'offerta formativa delle scuole come compiti comuni affidati a tutti gli insegnanti (educazione alla convivenza, educazione alla salute, educazione alla affettività e motricità, educazione all'Europa, la *media education*...);

- da non dimenticare poi che, attorno e al di là della formazione degli insegnanti, si sono formalizzati un po' ovunque percorsi di **educazione specializzata di gruppi particolari**, anche fuori dell'istituzione scolastica, quali i ragazzi a rischio, i portatori di handicap, i sottodotati o i superdotati, ecc.: le strategie specialistiche applicate con frutto in questi gruppi finiscono talora per far estendere agli insegnanti della ordinaria pedagogia scolastica delle attese di prestazioni professionali talora esorbitanti o quanto meno atipiche.

b) Le ragioni di fondo della crisi della professione docente sono riconducibili a quelle che Edgar Morin chiama le **tre grandi sfide della cultura odierna**:

anticipato da parte di un crescente numero di insegnanti avrebbero dovuto essere lette in una chiave non esclusivamente economico-sindacale" ("Per una rifondazione pedagogica della scuola", in *Il bene cultura, il male scuola*, a cura di L.Lepri, Armando editore, Roma 1999, p.89). Ben noto, d'altronde, agli psicologi del lavoro e delle organizzazioni, quel fenomeno di logorio- disaffezione-frustrazione-esaurimento, detto tecnicamente *burnout* - o "malattia da eccesso di impegno", "sindrome da usura mentale" - che sembra mietere vittime fra certe categorie professionali, in particolare fra gli insegnanti (cf i risultati della recente ricerca su "Medicina del lavoro" in *Corriere della sera*, 1 settembre 2004).

⁴ Dall'indagine europea di Treelle sulla condizione dell'insegnante (cf. www.associazionetreelle.it/eventi) emergono problemi comuni ai vari sistemi educativi del continente: impoverimento della qualità del personale docente, perdita di prestigio della professione docente, scarsità di incentivi e di prospettive di carriera...In Danimarca, Svezia, Inghilterra più di un quarto degli insegnanti si dichiara pronto ad abbandonare la professione. In alcuni paesi si è dato il via a forme alternative di formazione iniziale e in servizio, accanto o al di là dei consueti curricula forniti da istituti di istruzione superiore. L'Inghilterra, per es., ha realizzato un programma che permette alle stesse scuole di essere riconosciute come organo di formazione (*School-Centred Initial Teacher Training*).

- la prima è la **sfida della globalità e della complessità**, una sfida via via più pesante per chi deve elaborare e trasmettere cultura come l'insegnante, perché, mentre i problemi si fanno complessi, trasversali, globali, planetari, il sapere rimane o si fa sempre più specializzato, parcellizzato, e così la mente umana si sente impotente ad affrontare i problemi, tanto più quando si devono aprire la mente e il cuore dei minorenni a tali problemi;

- la seconda sfida è quella della **disintegrazione culturale**, conseguenza diretta della complessità. Disintegrazione che è dovuta, dice Morin, allo sviluppo della cultura scientifica moderna, che ha prodotto un approccio unilaterale e analitico sui problemi globali e fondamentali, perdendo così il vigore della problematizzazione, a differenza della cultura umanistica che invece è nata e permane come cultura riflessiva e problematizzante. Ancor più grave è la dissociazione tra le due culture per cui la cultura umanistica è come un mulino che non ha più il grano del sapere da macinare, che invece sembra ormai richiuso nella cultura scientifica, e la cultura scientifica non ha più la riflessività stessa che era il fondamento della cultura umanistica;

- la terza sfida, correlata alle precedenti, è la sfida dell'**atrofia mentale**, che viene dalla dispersione del sapere: l'atrofia della mente umana e della sua capacità di connettere, di associare, di combinare, di sintetizzare⁵;

Ma un'altra sfida, forse la prima e più radicale di tutte, è la **carenza di fini ultimi**, quel fenomeno di ottundimento etico-valoriale che insidia in radice ogni progetto educativo. Anche la scuola è a corto di valori condivisi in grado di motivare insegnanti e studenti verso un obiettivo ideale comune e per questo rischia di rimanere risucchiata da mire funzionali (il mercato delle imprese) e da interessi privati (il consumismo).

Il risultato di queste spinte contraddittorie e di queste sfide incrociate è quello disegnato dallo stesso J. Delors nell'introduzione al citato Rapporto⁶, quando indica in una **serie di tensioni bipolari** i principali nodi del problema educativo e del "problema insegnante" per il XXI secolo:

- la *tensione tra il globale e il locale*: diventare cittadini del mondo senza perdere le proprie radici;

- la *tensione tra l'universale e l'individuale*: elaborare cultura significa mettere valori universali alla portata dell'individuo e maturare la singola persona ad accedere e apprezzare l'universale;

- la *tensione tra tradizione e modernità*: conciliare il dato della storia con la libertà creativa del presente e l'inedito del futuro;

- la *tensione tra il lungo termine e il breve termine*, o tra la pazienza lunga delle attese di beni superiori e la soddisfazione immediata del consumo di beni transitori;

- la *tensione tra l'espansione straordinaria delle conoscenze e la capacità limitata* degli esseri umani di assimilarle;

- la *tensione tra lo spirituale e il materiale*: "E' nobile compito dell'educazione incoraggiare tutti e ciascuno, agendo in armonia con le loro tradizioni e convinzioni e mostrando pieno rispetto per il pluralismo, innalzare le menti e gli spiriti fino al piano dell'universale, e in

⁵ Cf. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000; Id., *A propos des sept savoirs*, Pleins Feux, Nantes 2000.

⁶ J. Delors, op.cit., 14-15.

certa misura, al superamento di se stessi. Non è esagerato, da parte della Commissione, affermare che da questo dipende la sopravvivenza dell'umanità” .

Penso che un compito delle università di tendenza sia quello di formare insegnanti che sappiano vivere responsabilmente queste tensioni e che in qualche modo operino per superarle positivamente.

2. Gli orientamenti delle politiche formative europee

Come si affronta oggi, in Italia e in Europa, questo problema della professione docente? Su quali premesse culturali, filosofiche, etiche, si muovono le riforme educative? Quali le strategie della formazione degli insegnanti? Non è il caso di scomodare qui l'immenso archivio di documenti e di iniziative⁷ che il Consiglio d'Europa e i vari organismi competenti dell'UE hanno prodotto sulla questione educativa e quindi su temi come quelli della scuola, dell'università, della professione docente. Richiamo schematicamente solo alcuni esempi significativi e più recenti di documenti e di decisioni istituzionali limitatamente al tema che qui ci preme:

- dopo il Trattato di Maastricht (1992), i due “Libri bianchi” della Commissione Europea su *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (1993), e soprattutto *Insegnare e apprendere. Verso una società conoscitiva* (Cresson-Flynn 1995), tracciano le **linee programmatiche** per il futuro dell'educazione scolastica nell'Europa della “società conoscitiva”, dando la priorità in particolare : - alla promozione dello sviluppo personale e dei valori civici; - all'incremento di conoscenze attraverso una formazione di qualità per fronteggiare le trasformazioni in atto nel continente; - alla *dimensione europea dell'educazione*⁸; - alla cura della *identità culturale in una società diventata multiculturale*; alla *promozione dei diritti-doveri della convivenza e della appartenenza*⁹; - alla formazione critica in un tempo di iperinformazione e di “formatori selvaggi”(i grandi media e le reti informatiche)¹⁰

- è poi il Rapporto *Unesco-Delors* (1996) che codifica in quegli anni in modo semplice, ma altamente pertinente, i cosiddetti “**quattro pilastri dell'educazione**”, ai quali dichiara di ispirarsi ormai la generalità delle riforme scolastiche e dei curricula di formazione degli insegnanti, e non solo in Europa. Sono: *imparare a conoscere – imparare a fare – imparare a vivere insieme/con gli altri*¹¹ – *imparare ad essere*¹²;

⁷ Tra le tante iniziative in atto da anni a livello europeo, ricordo la *Rete delle istituzioni di formazione degli insegnanti* (o progetto RIF), lo scambio dei docenti (*Teacher exchange*, o progetto TEX), la mobilitazione degli studenti universitari (o programma Erasmus) per la creazione di università senza frontiere.

⁸ La cultura europea ha un avvenire nella misura in cui rende capaci i giovani di “rimettere tutto in questione senza intaccare il valore della persona” perché essa “è il fondamento stesso della cittadinanza europea aperta, pluriculturale e democratica” (dal Rapporto Cresson-Flynn, Commissione Europea, Bruxelles, p.140)

⁹ “La funzione essenziale dell'istruzione e della formazione è l'inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia” (ivi,p.133)

¹⁰ Compito specifico degli educatori scolastici è conservare la memoria del passato, promuovere la capacità di cogliere le proprie radici, sviluppare il senso della appartenenza collettiva e la comprensione dell'altro, favorire il discernimento, accrescere il senso critico dell'individuo, anche contro il pensiero dominante, e proteggerlo contro le manipolazioni attrezzandolo a decodificare l'informazione ricevuta (ivi, pp.141-143).

¹¹ “[...] Sviluppando una comprensione degli altri e un apprezzamento dell'interdipendenza – realizzando progetti comuni e imparando a gestire i conflitti – in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace” (Rapporto Delors, cit., p.89).

¹² “Imparare ad essere, in modo tale da sviluppare meglio la propria personalità e da essere in grado di agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità: A tal riguardo, l'educazione non deve

- la *Commissione Europea* ha elaborato, tra marzo 2000 a Lisbona e febbraio 2002 a Stoccolma, un ambizioso programma di lavoro, articolato in 13 obiettivi strategici, chiamati “Obiettivi per il 2010”, il primo dei quali riguarda proprio il miglioramento della qualità dei sistemi nazionali di formazione degli insegnanti¹³;

- significative sono state, e continuano ad esserlo, le strategie suggerite dal *Consiglio d'Europa* – e in particolare dai Ministri dell'educazione dell'OCSE - per orientare l'educazione pubblica degli Stati membri verso la promozione di quel fronte di valori a un tempo civici, culturali, etici che, ultimamente, vanno sotto il nome-contenitore di “**educazione alla cittadinanza democratica**”¹⁴. Tale educazione si propone in sostanza *tre finalità fondamentali*: 1) fornire a tutti, giovani e adulti, le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per svolgere un ruolo attivo nella società civile, rafforzandone la cultura e le istituzioni democratiche; 2) contribuire alla lotta contro la violenza, la xenofobia, il razzismo, il nazionalismo aggressivo e l'intolleranza; 3) concorrere a promuovere la *coesione sociale*¹⁵, l'uguaglianza e il bene comune. Tali finalità formative discendono dai principi fondamentali dei diritti umani, della democrazia pluralista e del primato del diritto, principi che trovano a loro volta ampia accoglienza nelle costituzioni nazionali e nella costituzione europea.

In termini di **strategie** da adottare nei sistemi scolastici, e che coinvolgono di conseguenza anche la formazione degli insegnanti, le attuali **politiche educative europee** impegnano i ministeri nazionali dell'istruzione a:

- prevedere uno spazio adeguato per l'educazione alla cittadinanza democratica (ECD) nei curricoli formali, sia sotto forma di materia distinta o di temi interdisciplinari, sia come dimensione integrata in altre materie;

- promuovere le competenze chiave della cittadinanza democratica, in particolare quelle sociali, comunicative, partecipative e della vita quotidiana;

- promuovere l'ECD, ricorrendo all'ethos della scuola e al suo curricolo nascosto o informale e intensificando i rapporti con l'ambiente;

- includere l'ECD nella formazione professionale;

- coinvolgere le forze sociali nella gestione delle scuole e delle università;

- ricorrere a una pedagogia centrata sull'allievo e sui metodi partecipativi;

trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione” (ivi, p.89).

¹³ Tra i temi chiave da affrontare sono elencati: individuare le competenze che insegnanti e formatori devono possedere, vista la trasformazione del loro ruolo nella società della conoscenza; creare le condizioni per sostenere insegnanti e formatori nel loro impegno di risposta alle sfide della società della conoscenza; assicurare un livello sufficiente per l'accesso alla professione di insegnante in tutte le materie e a tutti i livelli; attirare nuovi insegnanti e formatori che abbiano esperienza professionale in altri campi (il documento integrale è rintracciabile nei siti web dell'UE).

¹⁴ Altre denominazioni, o accentuazioni, ricorrenti nel lessico europeo sono: educazione civica o alla convivenza civile, educazione ai diritti umani, educazione politica, educazione ai valori, educazione alla pace, educazione globale...Cf. G.Malizia, *Educazione alla cittadinanza democratica. Quali prospettive in Europa*, “Orientamenti pedagogici”, 49 (2002) 1, 113-122.

¹⁵ Il lemma *coesione sociale* ha assunto una rilevanza centrale nei documenti degli organismi europei: tradizionalmente significava omogeneità nazionale, culturale, linguistica e religiosa. Tuttavia – annota G-Malizia – la mondializzazione e la complessità crescente delle nostre società hanno imposto un tipo nuovo di coesione sociale, fondato sui diritti e le responsabilità dei cittadini. Le grandi priorità sono la diversità, il pluralismo, la giustizia sociale, l'interesse comune, la solidarietà, la partecipazione attiva, i valori comuni e la condivisione delle responsabilità. In altre parole, “è un tipo di coesione sociale la cui realizzazione passa per il tramite dell'apprendimento della cittadinanza e della convivenza civile”(in Orient.Pedag. 49[2002]1, 115.).

- sviluppare l'autoformazione che dia priorità all'esercizio della responsabilità, alla coscienza di sé, alla creatività e al desiderio di continuare ad apprendere;
- integrare l'ECD nei programmi di formazione iniziale e in servizio di tutte le categorie del personale insegnante;
- stimolare gli insegnanti ad avviare innovazioni educative e a cooperare alla loro messa in opera con le altre persone rilevanti;
- accordare più autonomia alle scuole affinché possano potenziare i legami con la comunità locale, la società civile e le forze sociali¹⁶.

Obiettivi plausibili, certo, ma anche ambiziosi, perché la riflessione teorica e la metodologia didattica per quanto riguarda l'ECD sono ancora agli inizi: si tratta di obiettivi in gran parte non cognitivi, o *metacognitivi*, sui quali la scuola tradizionale, a parte rare e isolate eccezioni, non ha ancora collaudato a sufficienza percorsi attuativi e tanto meno strumenti valutativi. Qui si apre, appunto, un nuovo ampio spazio di riflessione, o meglio, di ricerca-azione per quelle università o istituti superiori che intendono preparare i futuri insegnanti o che adeguano la formazione di quelli in esercizio.

3. Verso quale profilo della formazione docente

Impossibile rincorrere qui l'infinita gamma di curricoli di formazione dell'insegnante, non dico a livello europeo ma anche solo a livello nazionale. Bisognerebbe perlomeno fare un minimo di distinzioni tra la formazione iniziale e quella in servizio o in itinere, tra la formazione dell'insegnante di scuola primaria, quello di scuola secondaria e altre figure professionali di recente comparsa (come quella del mediatore culturale, del tutor, del facilitatore, del programmatore, dello sperimentatore, dell'operatore sociale, dell'operatore socio-psicopedagogico, ecc.) Né, d'altronde, è questa la sede per un'informazione descrittiva del genere. Debbo necessariamente tralasciare gli aspetti tecnici e i dati empirici della formazione. E risaputo che nei vari Paesi le università e gli istituti di formazione strutturano i curricoli formativi entro un quadro giuridico nazionale o addirittura regionale. Rinvio per questo a fonti autorevoli e aggiornate¹⁷. Penso sia qui più opportuno un'operazione di *reductio ad unum* della casistica reale, cogliendone gli elementi costanti o più ricorrenti, a rischio però di costruire una specie di ideal-typus della formazione insegnante.

1. **Le componenti della formazione** – Sul contenuto della formazione iniziale degli insegnanti, sembra oggi acquisito un profilo di massima come il seguente¹⁸: su una solida base di cultura generale (1) vengono ad aggiungersi uno studio approfondito delle discipline da insegnare (2), una formazione psicologica e pedagogica non solo teorica (3), una iniziazione attiva ai metodi e alla pratica della ricerca (4), e il superamento positivo di un tirocinio pratico (5) come collaudo iniziale delle proprie capacità professionali. Alla formazione iniziale fa seguito una formazione in servizio, che ovviamente ha il suo punto di forza nella circolarità

¹⁶ Cf. G.Malizia, *Educazione alla cittadinanza democratica. Quali prospettive in Europa*, "Orientamenti Pedagogici" 49 (2002) 1, 113-122, con bibliografia specifica.

¹⁷ Per esempio: il sito internet: <http://www.eurydice.org>; *La professione docente in Europa. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione, n. 101/2002, Le Monnier 2003; AA.VV., *La formazione degli insegnanti*, Utet, Torino 2002;

¹⁸ Oggi, se consulto una guida dello studente in scienze della formazione primaria in Italia [è il caso di *Laurearsi in Scienze della formazione*, Il Mulino, Bologna 2002], trovo un prospetto di aree di studio come questo: area pedagogica – area psicologica – area sociologica e antropologica – area filosofica – area giuridica – area storico-geografica e linguistico-letteraria – area biologico-medico-sanitaria – area delle discipline scientifiche – area della conservazione dei beni culturali – area musicale, motoria ed espressiva.

teoria-prassi, o azione-ricerca. Non entro ora nel merito tecnico. Mi limito a rilevare come le componenti di base della professionalità docente *non solo permettano ma esigano dall'insegnante un suo coinvolgimento personale*, una sua scelta di campo, in ambito di convinzioni filosofiche, di scelte valoriali.

1. *La conoscenza della disciplina insegnata entro un quadro di cultura generale*: ciò significa non solo padronanza del quadro storico ed epistemologico di quella disciplina, non solo conoscenza dei rapporti di questa con le altre discipline, ma anche consapevolezza della rilevanza personale e sociale e persino dei risvolti politici di quel sapere: *nessun sapere è neutro, tanto meno la sua comunicazione*.

2. *La competenza didattica*: vale a dire la capacità di sollevare il problema prima di dare risposte, di suscitare l'attesa di un prodotto (di un'idea filosofica, di una teoria scientifica, di una verità religiosa) prima di obbligare a consumare meccanicamente tale prodotto, capacità quindi di motivare lo studio e la ricerca, di creare ponti nella sincronia o nella diacronia, di stimolare l'espressività e la creatività del singolo alunno rispettato nelle sue differenze individuali, capacità di "leggere" la situazione storico-culturale del proprio tempo ma anche l'esperienza biografica della condizione giovanile... In una parola, competenza didattica è saper dare spessore umano, cioè *senso*, alle cose che si insegnano. E' quello che gli specialisti chiamano *insegnamento-apprendimento significativo*.¹⁹

3. *Capacità riflessiva e autovalutativa*, cioè di osservare e controllare i processi di insegnamento-apprendimento, di verifica e di valutazione ciclica e formativa.

4. *Cura dello stile di insegnamento e di relazione* ai diversi livelli verso i singoli alunni, con il gruppo classe, con i colleghi.. Prima e più che nell'esercizio competente di un ruolo, l'insegnante educa con la qualità della relazione interpersonale, dell'essere-con, e quindi non in forza di una osservanza burocratica ma in forza di uno stile di vita, che fa tutt'uno con le proprie convinzioni filosofiche, etiche o religiose.

5. *Capacità pedagogiche generali e specifiche di collaborare in équipe* secondo il progetto educativo dell'istituto, progetto declinato in termini di offerta formativa sulla base delle indicazioni programmatiche nazionali e sulla base della legittima autonomia della scuola stessa.

6. *Capacità di sviluppo qualitativo* del proprio ruolo, di verifica delle proprie motivazioni all'insegnamento, di confronto con il codice deontologico della professione.

Da questo quadro sommario della professionalità docente (che può trovare numerose e più specifiche declinazioni²⁰), possiamo derivare, per l'ottica del nostro lavoro, almeno tre corollari:

¹⁹ Il *significato* è dato dal rapporto che un particolare contenuto stabilisce con il mondo esperienziale della persona coinvolta; il *contenuto* acquista significato se per il soggetto ha un senso, cioè se entra nella coscienza del soggetto come elemento vitale, altrimenti resta un fatto esterno, senza vita. Ma ciò è più facile a dirsi che a farsi. Infatti, se è vero che "l'insegnamento educativo delle scienze deve occuparsi del *significato* delle scienze, la determinazione di tale significato eccede notoriamente le competenze delle scienze" (G. Angelini). Un po' diverso e più accessibile può essere il discorso delle discipline umanistiche, dette appunto anche materie dell'"area del senso".

²⁰ Un elenco, peraltro assai plausibile, di "competenze da perfezionare o da acquisire" può essere il seguente:

- mirare a competenze conoscitive sempre più elevate per fronteggiare l'esplosione dei saperi e l'evoluzione inarrestabile del progresso tecnologico;

- allertare la coscienza a percepire i problemi etici, sociali, politici, educativi derivanti dall'uso improprio delle NTI;

- rendere capaci a padroneggiare metodologie e contenuti delle materie di insegnamento ed essere in gradi di mediarle rispettando le leggi del pensare e dell'apprendere; - acquisire un atteggiamento mentale flessibile e l'apertura alla ricerca per adeguare contenuti e tecniche all'evoluzione delle conoscenze;

1) L'azione dell'insegnante non è da considerarsi corretta e nemmeno sufficiente se il suo intervento si riduce a una trasmissione, sia pur ineccepibile, di conoscenze oggettive.

2) L'azione dell'insegnante risulta qualificata quando propone i contenuti conoscitivi come risposta a possibili problemi del soggetto alunno, che è sempre un soggetto con capacità interrogante e interpretante.

3) L'azione dell'insegnante risulta pertinente quando contribuisce alla formazione del giudizio individuale e al senso di responsabilità personale e sociale; ciò comporta una previa elaborazione critica e autocritica del proprio quadro di riferimento etico-esistenziale, perché la formazione del giudizio altrui non diventi imposizione dottrinale. E' quello che fa la differenza tra educazione e *indottrinamento*.

2. Ed è proprio in questo contesto di riflessione pedagogica che si impone un cenno al **codice deontologico della funzione docente**. Al di là della dimensione didattica – anzi, più esattamente, al di qua di essa – sussiste sempre una dimensione *giuridica, etica, deontologica* del fare scuola. La professionalità docente non è riducibile agli aspetti tecnico-funzionali, o didattico-disciplinari: ogni docenza è sempre luogo di una precisa responsabilità individuale e sociale; è partecipazione a quell'alto impegno civile che è la costruzione della vita comunitaria democraticamente caratterizzata; è mediazione del patrimonio culturale di un popolo o di una civiltà perché la generazione che cresce se ne appropri per trovarvi la propria identità e per poter dialogare con altri popoli e altre civiltà; è anche un doveroso apporto allo sviluppo economico e sociale, che però sia attento alla buona qualità della vita di tutti e ognuno²¹. Ciò che caratterizza la professionalità educativa è il fatto che essa si occupa in modo diretto dell'umanità dell'uomo, e dell'uomo nella sua stagione più indifesa e malleabile qual è l'infanzia e l'adolescenza.

Deontologia, diritto, etica hanno a che fare col bene e col male, col giusto e con l'ingiusto, col tollerabile e l'inammissibile. Deontologia professionale del docente indica un insieme organico di vincoli istituzionali e di doveri morali. Doveri morali fanno riferimento necessario a convinzioni e valori fondativi delle norme che disciplinano il comportamento. In clima di pluralismo culturale, etico e religioso, in clima di "politeismo dei valori", non c'è chi non veda l'estrema problematicità di definire un quadro valoriale unico, comune, vincolante per tutti e che, da una parte, eviti lo scoglio della fuga in un universalismo ideologico sotto pretesto di neutralità, e dall'altra sia rispettoso delle legittime differenze di individui, gruppi, tendenze filosofiche, organizzazioni religiose. E' pacifico comunque che occorre superare quel *malinteso senso della neutralità* della scuola in ordine alla concezione dell'uomo e della società, "come se nella scuola fosse possibile perseguire tutte le opinioni, coltivare la tolleranza indipendentemente dalla ricerca della verità, promuovere la pace e la concordia sociale senza che ciascuno lasci il segni dei propri valori, dei personali convincimenti. (...) La compresenza dei vari convincimenti è efficace e fruttuosa non se si limita a prendere atto delle differenze ma se spinge quei convincimenti a confrontarsi"²².

Al posto di una improbabile neutralità, certi autori parlano di doverosa *imparzialità*. Osserva finemente un autore inglese contemporaneo, specialista di pedagogia religiosa: "Essere imparziali non significa che l'insegnante debba negare la sua opzione di fede, ma ciò esige

- promuovere il senso di responsabilità nell'esercizio della naturale autorevolezza che si giustifica per il dislivello di maturazione tra chi educa e chi è educato [...]”(C.Di Agresti, *Formare educatori di pace in un mondo globalizzato*, "Rivista di Scienze dell'Educazione", 39[2001]2, 289).

²¹ Cf. C.Nanni, *Un codice deontologico per gli insegnanti?* "Orientamenti Pedagogici" 47(2000)2, 201-210.

²² V.Zani, *La formazione tra sapere e produttività*, in *Il bene cultura, il male scuola*, a cura di L.Lepri, A.Armando, 1999, p.181.

l'onestà professionale di metterla in relazione con i punti di vista degli altri, di permettere una discussione aperta dei problemi sollevati, e di aspettarsi naturalmente che gli allievi arrivino a un ventaglio più o meno largo di conclusioni. Parecchi insegnanti di religione che si comportano così non soffrono alcun conflitto tra la loro appartenenza religiosa e la loro responsabilità professionale in un approccio aperto e accademicamente rigoroso della materia. Al contrario, gli insegnanti che vogliono trasmettere solo le proprie credenze e impedire ai giovani di trovare le loro risposte o di confrontarsi con posizioni diverse non dovrebbero nemmeno diventare insegnanti di educazione religiosa, anche se potrebbero essere delle ottime 'persone-risorsa', accettabili e anche ammirevoli – ma solo come testimoni esterni invitati occasionalmente nella scuola”²³.

Codice deontologico: il nome è abbastanza recente, ma in sostanza il progetto è iscritto nell'ideale dei grandi educatori della storia: basti pensare per esempio al *De Magistro* agostiniano o al *Metodo preventivo* di don Bosco, passando dalla *Ratio studiorum* della Compagnia di Gesù e dalla *Conduite des écoles* dei Fratelli Lasalliani. Anche oggi pedagogisti, educatori, associazioni professionali di insegnanti e persino Commissioni ministeriali²⁴ non cessano di tentare di codificare un minimo di regole o di criteri universali che dovrebbero valere per tutti al di là delle convinzioni personali, delle appartenenze confessionali²⁵, delle militanze politiche e delle stesse concezioni educative²⁶. Fonti possibili per delimitare il campo deontologico possono essere quelle stesse della morale pubblica, vale a dire: 1) il quadro valoriale espresso dalla Costituzione del proprio paese, dalle Dichiarazioni dei diritti umani, dei diritti dei minorenni, dei diritti del lavoratore; dalla Carta dei diritti dell'uomo europeo, divenuta ora parte integrante della Costituzione europea; 2) in secondo luogo, i principi di filosofia educativa o di antropologia pedagogica desumibili dagli orientamenti di autorevoli organismi mondiali o internazionali, quali l'Unesco, il Consiglio d'Europa, l'Ocse, le federazioni internazionali di università, centri culturali accreditati ecc.; 3) in terzo luogo, hanno almeno valore di indirizzo, se non di prescrizione, le indicazioni provenienti dalla legislazione scolastica nazionale, dai vari documenti ministeriali relativi alla riforma della scuola e dell'università.

4. Compiti dell'università di tendenza nella formazione dell'insegnante

1. Compito preliminare ad ogni altro sarebbe quello di elaborare o *rielaborare una paideia* del nostro tempo. La paideia è il presupposto e il fondamento dell'educazione. E' il

²³ R.Jackson, *Fortifying Religious Education*, Ressource, 11/3, pp.5-6.

²⁴ Vedi, per es., la bozza di sintesi dei lavori della "Commissione ministeriale per il codice degli insegnanti", che individua una assiologia di riferimento su una sequenza di valori come questa: professionalità – responsabilità – educazione – dignità della persona – imparzialità – equità e giustizia – trasparenza – benevolenza – miglior distanza – esercizio critico del pensiero – buona argomentazione – collegialità, in "La scuola e l'uomo", 2003/5-6, 133-135; C.Xodo, *Perché un codice deontologico per l'insegnante?* ivi, 127-133.

²⁵ Il pedagogista tedesco W.Brezinka ricorda opportunamente: "Si deve evitare lo sbaglio di credere che l'*ethos* professionale degli insegnanti dipenda necessariamente da convinzioni religiose, e perciò non sia da attenderselo dagli insegnanti non credenti. Un buon *ethos* professionale deve essere preteso da ogni insegnante anche in una società secolarizzata. A tal fine è sufficiente la coscienza della responsabilità nei confronti degli studenti e della collettività, che ricade necessariamente su ogni singolo insegnante al momento in cui sceglie la professione di insegnante. Un'etica della responsabilità razionalmente fondata è possibile, e di fatto operante in molti insegnanti" (da *L'educazione in una società disorientata*, Armando editore, p.175).

²⁶ E' noto come in tutti i tempi, ma soprattutto nel corso del XX secolo, le teorie educative si siano moltiplicate e diversificate, dando vita e plausibilità scientifica a una gamma di prassi educative talora contraddittorie e conflittuali. Il canadese Yves Bertrand, anni fa, le ha classificate in ben sette tipi: teorie spiritualiste, personaliste, psicocognitive, tecnologiche, sociocognitive, sociali, accademiche (*Théories contemporaines de l'éducation*, Les éditions de l'Agence d'ARC inc., Ottawa 1990).

quadro intellettuale e valoriale entro cui la persona cerca le risposte a quegli interrogativi fondamentali che riassumono la ricerca della propria identità personale, di un progetto di vita, del senso stesso della vita. Qui le università di tendenza, rispetto ad altre tipologie di istituti superiori, sono avvantaggiate in partenza proprio dagli orientamenti filosofico-etici o etico-religiosi (e confessionali) che mettono alla base della loro vocazione scientifica ed educativa.

2. Lavorare a sanare la *dissociazione tra saperi scientifici e saperi simbolici*, essendo questi ultimi quelli che presiedono alla percezione “significativa” del reale. I saperi scientifici sospendono deliberatamente ogni questione relativa al *senso*, sono i più astratti o avulsi dalle ragioni del vivere, anche se, paradossalmente, nella prevalente opinione pubblica sembrano oggi i più funzionali o più spendibili nell’operatività quotidiana. Un appropriato insegnamento delle scienze, per esempio, dovrebbe occuparsi anche del significato umano e sociale delle scienze, anche se la determinazione di tale significato, si sa, eccede le competenze delle scienze. Un po’ diverso e meno problematico il discorso delle discipline umanistiche, dette appunto anche materie dell’”area del senso”, che tuttavia soffrono di un diffuso e crescente discredito in clima di culture scienziste o consumiste, perché ritenute non funzionali al conseguimento di bisogni primari e immanenti.

3. Investire nel dibattito sulle *grandi questioni etiche e sociali*, che coinvolgono pregiudizialmente ogni progetto educativo e quindi la formazione degli stessi insegnanti. “Le università formano i dirigenti intellettuali e politici, i direttori aziendali di domani, come anche una gran parte del *corpo insegnante*. Nell’adempimento del loro ruolo sociale, le università possono mettere la loro autonomia al servizio del dibattito sulle *grandi questioni etiche e scientifiche* con le quali si dovrà confrontare la società di domani, e costituire il legame con il resto del sistema educativo. L’educazione superiore viene sempre più sollecitata a rispondere agli interessi sociali, mentre l’attenzione si è accentrata anche sulle altre preziose e indispensabili caratteristiche dell’università, e cioè la loro *libertà accademica e l’autonomia istituzionale*. Tali caratteristiche, pur non offrendo una garanzia di eccellenza, ne sono un requisito indispensabile”²⁷.

4. Formare i futuri insegnanti a scoprire, analizzare, valorizzare la *dimensione etico-religiosa dei saperi* che insegneranno nella scuola. Nel rispetto, è ovvio, dell’autonomia epistemologica di ciascuna disciplina (che non va piegata strumentalmente a fini ideologici), ma anche in un’visione meno mutila delle radici culturali e religiose dei diversi tipi di saperi e del patrimonio culturale in genere, del quale l’insegnante si fa interprete e mediatore.

5. Formare insegnanti *capaci di costruire identità* mediante l’educazione scolastica: è un’urgenza educativa che si acuisce nel clima di crescente multiculturalità e multireligiosità delle attuali società civili²⁸. Insegnanti che sappiano educare gli alunni, secondo i gradi di scuola, a riconoscere criticamente le proprie radici culturali, a posizionare la propria cultura accanto e non contro le altre culture, a orientarsi esistenzialmente di fronte alla pluralità dei modelli plausibili di vita, a saper coniugare saperi e valori, competenze e ideali, identità personale e vocazione sociale.

²⁷ J. Delors, *Nell’educazione un tesoro*, cit. p.123.

²⁸ Mi permetto rinviare a più ampi sviluppi del problema a: F.Pajer, Scuola pubblica, istruzione religiosa e costruzione dell’identità, in R.De Vita, F.Berti, L.Nasi (edd.), *Identità multiculturale e multireligiosa. La costruzione di una cittadinanza pluralistica*, FrancoAngeli, Milano 2004, 240-249.; F.Pajer, Religione e società contemporanea, in Z.Trenti (ed.), *Manuale dell’insegnante di religione. Competenze e professionalità*, Elledici, Torino 2004, 19-38.

Riferimenti bibliografici

Oltre quelli citate nelle note , segnalo alcuni documenti e riflessioni notevoli sul tema.

G. Ambrosio et aa, *Il primato della formazione*, Glossa, Milano 1997.

G. Angelini et aa., *La riforma della scuola. Quel che resta da pensare*, Glossa, Milano 2001.

Eurydice European Unit, *La professione docente in Europa. Formazione iniziale e passaggio alla Vita professionale*, "Quaderni degli annali dell'Istruzione" n. 101, Le Monnier, Firenze 2003 (cf. anche <http://www.eurydice.org>).

G.Rescalli (ed.), *La scuola privata nell'Unione europea. Esperienze a confronto*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

L.Ribolzi (ed.), *Formare gli insegnanti*, Carocci, Roma 2002.

F.Vaniscotte, *L'Europa dell'educazione. Sistemi scolastici, istituzioni comunitarie e priorità formative in Europa*, La scuola, Brescia 1994.

Le sfide dell'educazione. Recupero, promesse, impegni, Simposio europeo organizzato dalla Conferenza episcopale italiana in collaborazione con il Consiglio delle conferenze episcopali europee e la commissione degli Episcopati della Comunità Europea, Roma 1-4 luglio 2004. Atti in preparazione.