

**STILI DI LAVORO A CONFRONTO:
QUALI SUGGERIMENTI PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI?**
di Matteo Cornacchia – Università di Trieste

Dove eravamo rimasti...

Il Corso Nazionale di Assisi di quest'anno si caratterizza soprattutto per una precisa proposta metodologica e per lo spazio dedicato ai laboratori/lavori di gruppo.

Si tratta di una scelta in linea con il cammino di questi anni, durante i quali la nostra riflessione si è progressivamente spostata dal sapere (la Riforma, gli OSA, le Indicazioni, ecc.) al saper fare (il nostro ruolo di formatori dei formatori). Ritengo significativo il fatto che negli anni, corso dopo corso, abbiamo affinato la nostra capacità di lavorare in gruppo e di coniugare la proposta all'ascolto, l'azione alla meditazione, la progettualità alla riflessione.

Il connubio teoria-prassi non è certo una novità per chi si occupa di formazione (e non ci riferiamo soltanto agli adulti), ma rimane, ancora oggi, un obiettivo imprescindibile, che segna continuamente la rotta di chi è chiamato a formare o, per dirla con Malcom Knowles, a facilitare gli apprendimenti altrui.

A partire dal lavoro che ci attende in questi tre giorni e da quanto abbiamo già fatto in questi anni, proviamo allora a tracciare un bilancio, ovvero qualche essenziale considerazione di rotta sugli stili di lavoro acquisiti e cui ambire e su quella professionalità di "formatori dei formatori" che fin dall'inizio ha rappresentato il contesto di sfondo a questo nostro ritrovarci e incontrarci.

Come spunto iniziale vorrei partire da un racconto, molto noto nella letteratura e nei manuali di educazione degli adulti:

Un illustre Professore, dovendo tenere una lezione sulla "gestione efficace del tempo" ad un master, illustrò agli esterrefatti corsisti il seguente esperimento:

da sotto al tavolo il docente tirò fuori un grande recipiente di vetro e lo posò delicatamente davanti a lui. Poi tirò fuori una dozzina di grossi sassi grandi all'incirca come delle palle da tennis ed uno ad uno li mise delicatamente dentro il vaso.

Quando questo fu riempito fino al bordo e fu impossibile aggiungere anche un solo sasso, si rivolse ai suoi allievi e domandò: "Questo vaso è pieno?". Tutti, ovviamente, risposero "Sì". Attese qualche secondo e aggiunse: "Davvero?"

Allora si piegò di nuovo e questa volta tirò fuori da sotto al tavolo un secchio di sabbia. Con delicatezza versò la sabbia nel vaso. La sabbia andò a riempire gli spazi tra i grossi ciottoli e la ghiaia. Ancora una volta domandò: "Questo vaso è pieno?". Questa volta, senza esitare ed in coro i suoi allievi risposero: "No!". "Bene!", soggiunse il vecchio professore.

E come ormai si aspettavano i suoi prestigiosi allievi prese la brocca dell'acqua che stava sul tavolo e riempì il vaso fino al bordo. L'anziano professore alzò allora gli occhi verso il gruppo e domandò: "Quale grande verità ci dimostra questo esperimento?"

Il più furbo, il più audace dei suoi allievi, ripensando all'argomento del corso rispose: "Dimostra che anche quando si crede che la nostra agenda sia completamente piena, ci si possono aggiungere altri appuntamenti, altre cose da fare.". "No", rispose il vecchio professore, "Non è questo.

La grande verità che quest'esperimento ci dimostra è la seguente: se non si mettono per primi i sassi più grossi all'interno del vaso, non ci si potrà mettere tutto il resto in seguito".

Ci fu un profondo silenzio, mentre ciascuno prendeva coscienza dell'evidenza di questa affermazione.

L'anziano professore disse allora: "Quali sono i sassi più grossi nella vostra vita? La vostra salute? La vostra famiglia? I vostri amici e le vostre amiche? Realizzare i vostri sogni? Fare ciò che vi piace? Imparare? Difendere una causa? Essere rilassati? Darsi il tempo? O cose del tutto diverse?"

Quello che dobbiamo ricordarci è l'importanza di mettere per primi nella propria vita i SASSI PIÙ

GROSSI, altrimenti si rischia di non riuscire a fare ... la propria vita. Se si dà priorità alle minuzie (la ghiaia, la sabbia) ci si riempirà la vita di inezie e non si avrà a sufficienza del tempo prezioso da consacrare alle cose importanti.

Allora non dimenticate di porvi la domanda: 'Quali sono i SASSI PIÙ GROSSI nella mia vita?' E poi metteteli per primi nel vostro vaso."

Con un cenno amichevole della mano l'anziano professore salutò il suo uditorio e lentamente uscì dall'aula.

Costruttori di opportunità

Cominciamo con il considerare il significato di ciò che chiamiamo "formazione continua" o "formazione permanente". Più volte, in passato, abbiamo ricordato quanto la formazione in servizio e, in generale, la formazione degli adulti siano diventate una priorità nei programmi di governo di tutti i paesi del vecchio continente e della stessa comunità europea. Dalle conferenze di Amburgo e Lisbona alla pubblicazione dei cosiddetti libri bianchi, fino al più recente *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000, gli anni Novanta hanno segnato una convergenza d'intenti circa l'educazione lungo tutto l'arco di vita quale fondamentale ed urgente obiettivo del nuovo millennio¹. Tuttavia, a volte, questa intensa produzione ha creato anche qualche confusione nei termini e nelle espressioni.

Parlare di *educazione permanente* significa riferirsi all'insieme delle opportunità educative che si possono sviluppare lungo l'intera esistenza degli individui, in una logica processuale. La formazione e l'apprendimento, in altri termini, non si realizzano in fasi o segmenti a sé stanti (la scuola, la formazione professionale, la formazione nelle organizzazioni di lavoro), ma piuttosto in un continuum, un processo in cui tali aspetti si intrecciano e interagiscono sia nelle diverse stagioni della vita, sia nella diversità dei luoghi (Alberici 2004).

Allo stesso modo, ciò che chiamiamo *educazione degli adulti* richiama la costante potenzialità di apprendimento propria della condizione adulta e indica tutte quelle circostanze che inducono gli adulti a rivedere il proprio ruolo, i propri compiti, in relazione a se stessi e agli altri, indipendentemente dall'intenzionalità di definire luoghi e/o occasioni specifiche di formazione (Demetrio 1997, Alberici 2004).

Queste precisazioni ci sono utili per sgombrare immediatamente il campo da un rischio ricorrente per chi si occupa di processi formativi con adulti: ovvero quello di considerare l'intervento formativo come la pronta risposta ad un bisogno rilevato, per risolvere un problema specifico o colmare una determinata carenza. Se le cose andassero in questi termini saremmo nel campo delle formule magiche, non delle esperienze pedagogiche. Il giogo dell'immediata spendibilità e dell'utilità, al quale troppo spesso viene costretta la formazione, pare davvero poco coerente con il significato originario del *formare*, legato alla tradizione filosofica della *bildung*, ove il dare forma ambiva al raggiungimento, per l'uomo, della sua migliore forma interiore, in senso spirituale, culturale ed umano, attraverso l'arte, la storia, la cultura (Gennari 1995, 2001; Desinan, 2002).

Pertanto, la prima riflessione che mi sembra importante condividere riguarda il nostro ruolo di formatori e il significato da attribuire alle proposte formative che avanziamo: non siamo chiamati a fare gli insegnanti degli insegnanti, né a risolvere problemi altrui; non siamo consulenti né taumaturghi; il nostro ruolo, semmai, è quello di *costruttori di opportunità* che, come tali, saranno vagliate, accolte o rifiutate, ma pur sempre consegnate alla responsabilità del formando: sarà lui a collocarle all'interno della propria storia di vita, a valutarne la coerenza con il percorso intrapreso, a considerarle parte integrante di quel *continuum* che è racchiuso nell'espressione *formazione permanente*.

¹ In Italia le indicazioni comunitarie sono state recepite soprattutto attraverso il Patto del Lavoro del 1996 e con la successiva legge 196/97 con cui si è iniziato il processo di integrazione fra sistemi formativi (scuola, formazione professionale, lavoro).

Ovviamente il nostro impegno va riposto nella costruzione di opportunità potenzialmente significative; tale costruzione, che è frutto della professionalità del formatore, pur nella diversità dei contesti e nella molteplicità delle variabili in gioco, ha evidentemente una sua ratio: ed è su questa che ci confronteremo di qui in avanti.

Svuotare e non riempire

Già lo scorso anno abbiamo avuto modo di sottolineare come nella formazione degli adulti la principale risorsa a disposizione del formatore sia l'esperienza. La vicenda del Professore e del vaso ci è utile anche in questo senso: per molto tempo, infatti, la metafora del "vaso da riempire" è risultata molto efficace per descrivere i processi di istruzione e formazione. Si trattava, in effetti, di una sorta di tra-passo o, meglio ancora, tra-vaso di nozioni da una fonte (l'insegnante) ad un destinatario (il discente). Se il modello in questione nasconde già molte insidie quando è accostato all'insegnamento scolastico, diviene decisamente inappropriato se i protagonisti del processo formativo sono gli adulti. In un testo di qualche anno fa, Piero Romei raccoglieva lo sfogo piuttosto significativo di una insegnante: «Passo il mio tempo ad occuparmi di organizzazione: la mensa, la biblioteca, la ricreazione, le uscite, le compresenze, e non me ne resta più per il compito principale, che è educare»². In questo caso oggetto della lamentela è la mancanza di tempo, quasi fosse un caso ideale per il corso sulla "gestione efficace" del nostro Professore. Evidentemente i sassi grandi, ovvero l'educare e l'insegnare, non sono stati collocati per primi nel vaso, ed ora risulta molto complicato trovargli lo spazio di cui necessitano. Ma il problema, a pensarci bene, riguarda anche gli spazi mentali da riservare ai contenuti, alle cose veramente importanti da sapere e custodire e che hanno un legame più diretto con la formazione.

Proprio perché attori nel tempo della complessità, gli adulti oggi sono pieni di troppe cose, di troppi attrezzi e strumenti che non servono a comprendere e a relazionarsi con il presente e con chi lo abita. La mente degli adulti è così piena di contenuti, ideo-logie, pre-concetti che non c'è più spazio per il nuovo, per ciò che può accadere. La realtà ha bisogno di spazi di possibilità dove potersi esprimere. La formazione non è necessariamente finalizzata a riempire o ad aggiungere: con gli adulti, molto spesso, risulta essere molto più produttivo "svuotare". Si tratta cioè di concepire la formazione come un momento, un'opportunità appunto, utile anche a fermarsi e riflettere, a prendersi il tempo necessario. Questa idea di svuotamento, ad esempio, include la possibilità di rivedere e rileggere l'esperienza passata e di partire da essa in prospettiva di crescita e cambiamento. Con una importante avvertenza, tuttavia: lo svuotamento di cui stiamo parlando non ha nulla a che vedere con l'approccio clinico; non è una terapia di gruppo, né una pratica di mutuo-auto-aiuto. Ciò di cui si parla, e che è alla base di molte concezioni sull'apprendimento adulto³, è una lettura introspettiva finalizzata alla ricerca dell'essenziale. In un contesto che abbiamo detto essere caratterizzato dall'obsolescenza delle informazioni e delle proposte, risulta fondamentale anche "saper selezionare", stabilire scale di priorità, saper individuare, appunto, ciò che è ritenuto essenziale ed irrinunciabile. La formazione può connotarsi anche in questo senso e forse, nella società del rischio, dell'incertezza, della complessità, del frammento, è opportuno che segua proprio questa direzione. L'insegnamento della religione, poi, ha elementi di ulteriore criticità; ormai li abbiamo più volte indicati e riconosciuti: il tempo (poco) a disposizione, il faticoso riconoscimento della professionalità dell'IdR, il dover fare i conti con l'esercizio di scelta di studenti e famiglie, l'elevato numero di classi che solitamente vengono affidate ad un unico IdR,... e stiamo solo parlando di questioni funzionali e organizzative, senza entrare nel merito dei contenuti, dei programmi, della didattica, della valutazione. Questo quadro, che già conosciamo bene, avvalorata la necessità di proposte formative che diano modo agli IdR di ricercare l'essenziale: per la loro professionalità, per il servizio che rendono ai ragazzi e alle loro famiglie.

² P.Romei, *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1999, p. 15.

³ Tanto per citarne alcune, ricordiamo il modello andragogico di Knowles, il paradigma riflessivo di Schon, la ricerca attorno all'idea di competenza di Meghnagi e, in tempi più recenti, il suggestivo approccio autobiografico di Duccio Demetrio.

L'importanza di raccontarsi

La pratica dello svuotamento ha però bisogno di adeguati strumenti. Le opportunità di cui dovremmo essere costruttori devono dare modo agli IdR di raccontarsi e raccontare. Le pratiche formative con persone adulte, ricorda Knowles, si caratterizzano per il forte bisogno, da parte dei discenti, di offrire agli altri un proprio contributo, la propria esperienza, anche le proprie difficoltà e bisogni, in un processo di co-costruzione della conoscenza. «Gli adulti – scrive Knowles – entrano in un'attività di formazione con un'esperienza che è maggiore di quella dei giovani, ma anche di qualità diversa. [...] Questa differenza in quantità e qualità del vissuto esperienziale comporta numerose conseguenze per la formazione degli adulti. Da una parte, assicura che in ogni gruppo di adulti ci sarà una gamma più vasta di differenze individuali che nel caso di un gruppo di giovani. Qualsiasi gruppo di adulti sarà più eterogeneo. [...] Dall'altra significa che in molti casi le risorse di apprendimento più ricche risiedono nei discenti stessi. Di qui la maggiore enfasi posta nella formazione degli adulti sulle tecniche esperienziali – tecniche che si rivolgono all'esperienza dei discenti, come discussioni in gruppo, esercizi di simulazione, attività di problem-solving, metodo dei casi e metodi di laboratorio – rispetto alle tecniche trasmissive. [...] Questo fatto – prosegue Knowles – implica che in ogni situazione in cui l'esperienza degli adulti viene ignorata o svalutata, essi sentono questo fatto come un rifiuto non solo della loro esperienza, ma di loro stessi come persone»⁴. Questa valorizzazione dell'esperienza non può che avvenire attraverso il racconto se non addirittura attraverso la scrittura, legittimando così quel filone dell'apprendimento adulto che chiamiamo "autobiografico". Si tratta di un orientamento centrato su pratiche riflessive, narrative, reciprocatrici e che si caratterizza per la presenza di alcuni criteri generali (Formenti 1998):

- la fiducia nella competenza dei soggetti (*criterio dell'autonomia organizzativa*);
- il riconoscimento dei processi di apprendimento intrinseci, auto-generanti, soprattutto nelle condizioni e fasi di "transizione" (*criterio della rilevanza autobiografica*);
- la circolarità e la reciprocità costruttiva tra ricerca e formazione, tra processi di costruzione di senso ed esperienza vissuta (*criterio dell'interdipendenza apprenditiva*);
- la revisione del ruolo e della funzione dell'educatore/formatore, non più istruttore, trainer, insegnante, ma animatore, facilitatore, accompagnatore di apprendimenti autodiretti (*criterio della leadership creativa*).

Una significativa conferma di quanto stiamo sostenendo giunge anche dal versante istituzionale, ed in particolare da chi, in questi anni, ha dimostrato non solo grande attenzione per la questione della professionalità docente, ma anche concreta vicinanza alle istanze dell'IRC e degli IdR: il dott. Cosentino, infatti, nell'accompagnare un documento sulla formazione degli insegnanti a pochi giorni di distanza dalla pubblicazione della L. 53, scriveva: «La formazione va pertanto impostata in funzione della creazione di un ambiente di apprendimento capace di promuovere una riflessione guidata tra professionisti adulti, ai quali non vanno proposte modalità trasmissive – peraltro ritenute inadeguate per gli stessi studenti – ma offerti strumenti teorici per consentire un confronto con le esperienze professionali maturate da ciascuno. In altre parole la formazione deve centrare la sua attenzione non tanto sui "contenuti" da trasmettere al docente da formare, ma sullo sviluppo e facilitazione degli apprendimenti da parte degli stessi, sulla base della riflessione comune circa le "pratiche" effettive della comunità professionale»⁵.

Mettere in atto apprendimenti situati

La rielaborazione delle esperienze, il racconto come pratica di condivisione e co-costruzione dei significati, il lavoro e l'interazione di gruppo finalizzati alla ricerca dell'essenziale formativo: sono questi alcuni dei principali stili di lavoro o, meglio, lo stile di lavoro con cui misurarsi nel nostro ruolo di formatori-costruttori di opportunità. Ora si tratta di tradurre tale approccio anche

⁴ M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano 1973, pp. 78-79-80.

⁵ G. Cosentino, *La «questione» della professionalità docente*, in AA.VV. "La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma", Annali dell'istruzione, Le Monnier, Roma 2003, p. 82.

all'interno dei corsi locali, regionali e diocesani, strutturandoli come autentiche opportunità di apprendimento riflessivo e situato.

Prima di trarre le indicazioni operative conclusive, però, è bene soffermarci per un attimo su ciò che chiamiamo *apprendimento situato* e che è alla base del discorso che stiamo conducendo. Tanto per avere le coordinate essenziali, ci collochiamo in quella parte di letteratura psicopedagogica di orientamento "costruttivista", secondo cui il soggetto partecipa attivamente alla costruzione della propria conoscenza. Nella teoria dell'apprendimento situato l'apprendimento non si configura come una pratica individuale e isolata, ma si costruisce nell'esercizio dell'esperienza quotidiana, attraverso attività sociali e di partecipazione ove assumono grande importanza la costruzione di significati, il confronto con il contesto, con l'esperienza, in un processo complesso fatto di attori, azioni e situazioni (Lave e Wenger 1990). Lungi dall'essere considerato un atto meramente cognitivo e trasmissivo, l'apprendimento situato è soprattutto il frutto di pratiche sociali in un contesto. Questa è anche la ragione per cui tale approccio ha avuto molta fortuna nel campo dell'educazione degli adulti: perché le organizzazioni di lavoro (e fra esse non possiamo non includere la scuola) si presentano come contesti ideali di apprendimento dal momento che offrono quotidianamente opportunità di risoluzione dei problemi attraverso lo scambio, la condivisione, il confronto, l'interazione sociale.

Concepire la formazione degli insegnanti secondo l'approccio situato significa:

- *ritenere l'apprendimento una pratica fondamentale sociale*: l'apprendimento non è un processo separato dalle nostre relazioni sociali; nella vita di tutti i giorni ma, soprattutto, nelle organizzazioni di lavoro molte occasioni di apprendimento ci vengono indirettamente offerte dal confronto e dallo scambio con gli altri: «il funzionamento di un ufficio, di un negozio o di un'organizzazione è sempre basato sulla condivisione e distribuzione sociale delle competenze e conoscenze, piuttosto che sulla somma dei singoli funzionamenti individuali»⁶;
- *ritenere che la conoscenza sia integrata e distribuita nella vita della comunità*: molto spesso le informazioni di cui abbiamo bisogno o le soluzioni che stiamo cercando sono molto più vicine di quanto si possa immaginare e non richiedono necessariamente l'intervento di un esperto; fra di noi arriviamo a sviluppare e condividere modi di parlare e pensare, credenze, valori proprio in funzione della nostra partecipazione ad attività comuni; quelle che chiamiamo *comunità di pratiche* si caratterizzano proprio in base ai modi condivisi con cui si svolgono specifiche attività e non tanto per le caratteristiche dei singoli membri che le compongono (Zucchermaglio, 2004);
- *considerare l'apprendimento come un atto di appartenenza*: se l'apprendimento è considerato una pratica sociale, è evidente che per apprendere risulta fondamentale sentirsi parte integrante di una comunità. La principale differenza tra apprendimento passivo e apprendimento attivo insiste proprio su questo punto. La nostra crescita professionale, che è forse il principale obiettivo dell'azione formativa, non può prescindere dalla nostra consapevole partecipazione alla vita della comunità di pratiche cui partecipiamo: sia essa una comunità "temporanea", come nel caso di un gruppo di lavoro o di studio, sia essa l'organizzazione scolastica in cui prestiamo servizio. Quell'insegnante che concepisse il proprio ruolo esclusivamente come l'esercizio di una libera professione potrà anche essere il miglior disciplinarista di questo mondo, ma non avrà mai grandi possibilità di crescita professionale;
- *considerare l'apprendimento come una forma di coinvolgimento nelle pratiche*: la conoscenza non è prerogativa delle aule o delle (rare) occasioni in cui si "fa formazione" intenzionalmente. Le persone apprendono e raccolgono le loro conoscenze anche dalle osservazioni, dalla partecipazione, dal coinvolgimento in moltissime situazioni e attività. Per la scuola questa considerazione si è fatta ancor più evidente con l'autonomia, la cui

⁶ C. Zucchermaglio, *Vygotskij in azienda*, Carocci, Roma 2004, p. 50.

applicazione ha introdotto una serie di nuove problematicità e innovazioni che, per essere gestite, hanno richiesto agli insegnanti tutti un cambiamento di ordine culturale dalla mera collegialità all'azione collettiva. L'autonomia è stata certamente spiegata ed introdotta anche attraverso corsi di formazione ad hoc, ma essa è diventata patrimonio della professionalità docente solo nel momento in cui gli insegnanti hanno avuto modo di provare e applicare le sue implicazioni;

- *affidare al discente/formando la possibilità di contribuire allo sviluppo della comunità*: la nostra presenza in una qualsiasi comunità diviene significativa e stimolante nella misura in cui viene riconosciuto il nostro contributo. Nella scuola – spiega Romeri - «non si tratta di raccomandare una collaborazione generica, né tanto meno di suggerire un'improbabile e goffa confusione di ruoli. Ognuno deve fare il suo mestiere, nell'ambito della propria competenza tecnico-professionale; ma è importante che tutti siano in grado di ricondurre e collocare il proprio contributo specifico a un quadro di riferimento unitario, caratterizzato da una sostanziale conoscenza, comprensione e condivisione delle priorità critiche da affrontare per realizzare il compito complesso ma unitario per il quale è stato necessario costruire la scuola come un'organizzazione. E cioè, non come semplice sommatoria o combinazione casuale di eventi, ma come disegno di una trama in cui i singoli comportamenti e le singole prestazioni sono collegati e coordinati tra loro in sequenze temporali e connessioni causali intenzionalmente pensate, messe in atto e gestite, esercitando quel tanto di razionalità concessa agli esseri umani, che esclude la pretesa velleitaria di progettare e tenere sotto controllo tutto, ma consente – e in qualche misura impone – di dare comunque un senso significativamente unitario all'azione»⁷. A pensarci bene le situazioni professionalmente più frustranti sono proprio quelle in cui non ci viene offerta la possibilità di contribuire allo sviluppo complessivo dell'organizzazione in cui operiamo.

Alcuni spunti operativi

Riepilogando le considerazioni fin qui espresse, potremmo tentare di sintetizzare in alcuni punti cardine le indicazioni operative da trarre per l'esercizio del nostro ruolo di formatori e, dunque, per la costruzione di ciò che abbiamo chiamato *opportunità formative*.

1. *Offrire opportunità di raccontarsi*: anzitutto dovrebbe essere chiaro che la formazione può essere pensata non solo come momento per trasmettere (o ricevere) informazioni e nuove conoscenze, ma anche come occasione di riflessione, di puntualizzazione, di rilettura critica delle nostre azioni (*svuotare e non riempire*). Il "racconto" degli IdR è la materia prima su cui lavorare, sia per la scelta degli obiettivi (ovvero la ricerca di ciò che riteniamo essenziale in quel preciso momento), sia per la scelta conseguente dei contenuti e delle strategie.
2. *Offrire opportunità di valorizzazione delle esperienze*: nel progettare la proposta formativa è dunque utile partire dall'esperienza evitando di coprirla *ex-ante* con un eccesso di sovrastrutture del pensiero; ciò significa prevedere per tempo spazi e momenti in cui tali esperienze possano essere raccolte, rilevate e fatte circolare. Un buon corredo, a tale proposito, include studi di caso, *focus group* o *roleplaying* adeguatamente strutturati, affinché possano diventare, con il tempo, uno stile di lavoro consueto per coloro che organizzano e progettano la formazione degli IdR.
3. *Offrire opportunità di condivisione e confronto*: se l'apprendimento è anche pratica sociale, allora il *setting* formativo – ove possibile - dovrebbe essere strutturato come una comunità di pratiche; molto spesso i tempi a nostra disposizione sono troppo esigui affinché possa crearsi una vera e propria "comunità"; ma è altrettanto vero che gli insegnanti di religione, in quanto categoria professionale, posseggono già un patrimonio comune di valori, conoscenze, significati e anche situazioni problematiche tale da renderli una "comunità di pratiche" permanente e allargata. Quel patrimonio, dal punto di vista formativo, non

⁷ P. Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2005, p. 62.

dovrebbe essere disperso. Non solo: gli IdR condividono anche la loro appartenenza ad un'altra Comunità, quella della Chiesa, che li avvicina ulteriormente anche sotto il profilo della spiritualità, della sapienza, della testimonianza.

4. *Offrire opportunità di autentica apertura*: grande attenzione deve essere riservata al clima in cui si svolge la proposta: l'obiettivo è riuscire a creare le condizioni affinché l'esperienza formativa possa essere vissuta intensamente, accogliendo tutto ciò che accade, senza scartare niente e senza pensarla in funzione strumentale o utilitaristica (a cosa mi può servire? come potrò utilizzarla?). Pensarla, infatti, in funzione di qualcos'altro ci fa operare subito delle selezioni del reale, facendoci perdere molte altre possibilità. E' piuttosto necessario tenere sospesa qualsiasi valutazione e, una volta assaporato tutto ciò che accade, annotare ciò che l'esperienza tutta ha provocato.

La formazione di cui scriviamo non è un ambito in cui si applicano teorie studiate in qualche stanza e "utilizzate" con le persone sottoforma di metodi o modelli. Qui ad Assisi abbiamo imparato a riconoscere la formazione come incontro di storie, di esigenze, di problemi. All'origine di tutto c'è un *rendez-vous* tra storie e c'è un desiderio profondo di ascoltare e viaggiare attraverso la vicenda storica della persona che mi sta davanti. Solo in seguito c'è la ricerca, umile e disponibile, alla verifica di strade, proposte, percorsi in cui ognuno dovrà avventurarsi in libertà e verità.

Tutto questo, oggi, ha anche un valore di critica culturale e scientifica. Significa dare peso all'idea di scienza come co-costruzione ragionata e ragionevole rigettando uno scientismo divenuto consolatorio e semplificatore anche nel campo della formazione. Raccontare, raccontarci, raccontarsi significa mettere in comune le nostre sapienze e costruire nuova sapienza collettiva pienamente scientifica e pienamente umana.