Convegno Nazionale per Direttori e Responsabili Diocesani Irc

Laboratori tematici per Direttori e Responsabili Diocesani IRC: per una nuova cultura della governance

Introduzione

Rita Minello

Il Direttore del servizio IRC è chiamato a svolgere compiti sempre più diversificati, che spaziano dalla formazione, alla didattica, all'organizzazione amministrativa, burocratica, legislativa; dalla valutazione all'orientamento; dalla progettazione di corsi di aggiornamento, alla ricerca. Il suo ruolo si complessifica, pur rimanendo finalizzato a rispondere ai bisogni degli Istituti scolastici e degli IRC e, indirettamente, degli allievi. Il Direttore non è strumento o dispositivo del sistema formativo; è persona che si realizza con persone, che condivide, partecipa, spera e soffre con chi domanda orientamento, professionalità e formazione. Egli rappresenta occasione di confronto, testimonianza di vita, purché la formazione sia essa stessa occasione di riflessione globale sui problemi professionali, sociali, culturali.

E' fondamentale che i Direttori degli IRC entrino in rete e assicurino il loro contributo per un collegamento intelligente di esperienze. In questo modo essi contribuiscono a rendere la professionalità degli IdR più forte. Anche per i Direttori IRC è necessario favorire la costruzione di comunità di pratica; attivare uno spirito e una logica di rete per favorire l'interscambio, la condivisione, la diffusione di esperienze significative; creare una rete sul territorio.

E proprio per questo apriamo ciascun laboratorio con l'analisi di una buona pratica, consapevoli che le tre caratteristiche essenziali della comunità di pratica (Wenger,1998) sono: la realizzazione di una *impresa comune*, intesa come tale dai suoi membri e negoziata nei suoi diversi aspetti , l'esistenza di un *impegno reciproco* tra i membri, i quali si sentono legati da una comune identità all'interno di una determinata entità sociale, la presenza di un *repertorio condiviso* di risorse comuni sviluppato nel tempo, ossia .linguaggi, stili di azione, sensibilità, modalità ricorrenti di azione e pensiero.

Nella nostra visione, infatti, il Direttore IRC, proprio come il professionista descritto da Kaldeway deve essere¹:

- o Autonomo: imparare ad assumersi le proprie responsabilità
- o Pragmatico: imparare a trattare problemi pratici
- o Indagatore: imparare a raccogliere e a presentare informazioni
- o Comunicativo: imparare a collaborare e a lavorare in team, operare in rete
- o Riflessivo: imparare ad analizzare e adattare le proprie azioni

¹ J. Kaldeway (Red.), Leren leren in het hoger onderwijs. Kunst en kunde van het studeren. Leren leren in de praktijk, Amersfoort, Acco Leuven, 1999.

Esperto: imparare a rimanere al massimo livello di competenza.

L'esperienza, anche rispetto alle organizzazioni con cui abbiamo più direttamente a che fare, ci mostra che esistono organizzazioni più capaci di entrare in rete e altre che invece restano al palo di comportamenti individualistici stabili, ripetuti nel tempo, in cui vecchie soluzioni vengono continuamente riproposte per affrontare problemi nuovi, generati da realtà che cambiano continuamente. Al contrario, il fatto di essere inseriti all'interno del sistema di conoscenza proprio di un contesto organizzativo, in cui funzionano delle routine operative specifiche e si producono soluzioni ai problemi, è il presupposto di forme di innovazione più o meno estese, pronte a dare significato alla realtà, valorizzare l'esperienza, rinforzare l'identità professionale all'interno del proprio contesto. Anche la previsione delle situazioni contingenti è destinata a migliorare, come tutte le attività legate alla valutazione.

I due Laboratori Tematici previsti nel Convegno Nazionale possono essere considerati un Centro di Competenza, poiché sono in parte organizzati in forma di workshop per meglio rispondere alle problematiche e alle esigenze dei partecipanti. La modalità workshop prescelta consente infatti di sviluppare, tra i destinatari delle attività, competenze e interazioni sulle tematiche dello sviluppo di gestione del servizio e della progettazione partecipata di attività formative in contesto significativo, offrendo anche opportunità di discontinuità.

Sono entrambi progettati per promuovere una nuova cultura della *governance* del servizio IRC e degli IdR. Il primo - Workshop sulla Gestione giuridico-amministrativa – si concentra sugli aspetti tecnico-normativi e giuridico-amministrativi del servizio. Il secondo - Workshop sulla Formazione permanente dell'IdR – è stato ideato al fine di affrontare le problematiche di un modello di aggiornamento inteso come formazione permanente.

In relazione alle rispettive tematizzazioni, si orientano al perseguimento dei seguenti obiettivi:

Workshop sulla Gestione giuridico-amministrativa

Obiettivi generali

- Sensibilizzare i responsabili IRC al dialogo con le istituzioni, allo studio attento delle questioni giuridiche e ad una gestione pianificata e integrata dell'amministrazione del personale.
- Favorire gli interventi dei presenti al fine di condividere qualche esperienza significativa.
- o Individuare problematiche di natura giuridico-normativa, per favorire la condivisione tra i partecipanti e gli esperti presenti al fine di dirimere dubbi e acquisire maggior competenza nella gestione degli Uffici IRC.

Obiettivi specifici

- o Condividere orientamenti circa la gestione di casi problematici
- Presentare problematiche esemplificative relative ai titoli di studio degli IdR e i nuovi percorsi di studio ISSR (importanza del collegamento tra gli Uffici IRC e gli ISSR)
- Dibattere le caratteristiche della valutazione iniziale dei nuovi candidati all'IRC

O Individuare linee di gestione degli insegnanti di classe/sezione (Primaria/Infanzia) disponibili all'IRC e il rilascio/verifica dell'idoneità.

Workshop sulla Formazione permanente dell'IdR

Obiettivi generali

- Sensibilizzare i responsabili IRC alla cura formativa degli IdR loro affidati, dal punto di vista di un accompagnamento sia spirituale che professionale.
- o Favorire gli interventi dei presenti al fine di condividere qualche esperienza significativa.
- o Individuare questioni legate alla formazione permanente degli IdR (anche di classe) *Obiettivi specifici*
- O Considerare l'esigenza e le specificità di una buona progettazione formativa con l'ausilio di un'equipe di docenti formatori/collaboratori.
- o Pianificare un progetto formativo a lungo termine.
- o Individuare modalità per motivare all'insegnamento e alla formazione.
- Valutare la risorsa della collaborazione professionale fra docenti di diversa anzianità di servizio (formatori, tutor, neo-assunti).
- o Analizzare il bisogno formativo sulle "azioni d'aula": dinamiche di classe, dinamiche relazionali, didattica.

Come già comunicato, ciascun laboratorio verrà avviato attraverso la presentazione di una buona pratica, per rafforzare il legame col reale e per:

- o favorire una rivisitazione delle conoscenze e competenze già in atto;
- o sviluppare un processo riflessivo e di continuità rispetto ai compiti degli uffici IRC;
- o favorire un processo di trasformazione della cultura organizzativa degli uffici stessi.

In questa sede, mi occuperò di introdurre le specificità del Workshop sulla Formazione permanente dell'IdR, essendo efficacemente supportata da Sergio Cicatelli per la presentazione del Workshop sulla Gestione giuridico-amministrativa.

1. L'idea di formazione permanente e il ruolo Direttori dei servizi diocesani per gli IdR

Nel recente passato la categoria degli IdR è stata coinvolta in numerose attività di formazione iniziale e in servizio, promosse anche in virtù della specifica necessità di formazione richiesta dal concorso nazionale.

Ciò ha determinato un momento felice per la formazione dell'IdR. Ora si tratta di rivedere le condizioni del contesto operativo, per ricondurre l'aggiornamento a quel principio di formazione come diritto-dovere, da recuperare per l'IdR, e che necessita, per la sua attuazione, di modalità corrette, motivanti, di volta in volta derivate da bisogni formativi reali e contestualizzati nelle realtà *in progress* dei movimenti di riforma e/o riorganizzazione dei cicli e dei curricola. La partecipazione assai diversificata alle attività di aggiornamento IdR è ormai un dato di fatto e, a volte, si confronta con la difficoltà di chi organizza la formazione a capire i reali bisogni formativi dei docenti di religione cattolica. Nonostante l'indubbia tradizione, propria

della categoria IdR, che si alimenta storicamente di una sensibilità specifica per le tematiche della formazione, per i problemi della società e per i valori educativi. Ciò deve indurre a qualche riflessione gli organizzatori dei corsi, considerato che questi insegnanti lavoreranno fino ad un'età avanzata e dovranno mantenere le coordinate dei mutamenti e delle trasformazioni che caratterizzano il mondo dei bambini e dei giovani, dovranno comprendere esigenze di allievi appartenenti a generazioni che cambiano più repentinamente rispetto al passato, perché abitano la società complessa.

La scuola dove oggi è inserito l'IdR ha il compito di filtrare e di interconnettere molteplici esperienze eterogenee e squilibrate; l'allievo ha bisogno di mappe cognitive ampie e flessibili; di strumenti per ampliare e far evolvere tali mappe, per aumentare il loro potere di discriminazione, per integrare le esperienze, per riflettere sulle dinamiche della conoscenza in quanto processo. E' sempre più importante sviluppare la sensibilità di 'sapere di non sapere', ma anche di 'non sapere di non sapere'; sviluppare capacità di futuro come creatività ed immaginazione. Ma gli insegnanti in servizio, nella maggior parte dei casi, non sono usciti dai nuovi Istituti di Scienze Religiose. La formazione che li accompagna deve dunque saper gestire la transizione, in attesa dell'inserimento delle nuove leve, che, per la verità, si prevede assai graduale.

Appare dunque importante riflettere sulle attuali modalità della formazione in servizio e/o dell'aggiornamento degli IdR, per definirne le caratteristiche ottimali. L'obiettivo è quello di assicurare ai propri IdR diocesani maggiori opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita professionale. Si ricordi che l'apprendimento permanente è diventato un elemento centrale delle politiche europee e delle strategie di sviluppo delle risorse umane.

La qualità della formazione erogata in una diocesi dipende in notevole misura da chi vi opera, dalle persone che, ai diversi livelli, fanno funzionare il servizio. I Direttori dei servizi diocesani per gli IdR, nei loro ruoli e responsabilità, sono però un fattore essenziale nel lasciare l'impronta culturale ed educativa nel servizio e nelle persone che lo frequentano. Essi accompagnano l'insegnante nelle tappe professionali più importanti. Ne scaturiscono diversi elementi di criticità che vanno analizzati a fondo: dove trova le sue fonti di reclutamento il Direttore? Come valuta la loro competenza? Come li segue attraverso una specifica formazione?

2. I problemi organizzativi della formazione permanente

La realizzazione e la gestione dei corsi di aggiornamento, in un'ottica di formazione permanente, sollevano altre importanti criticità, che vanno governate con attenzione.

Le scelte tematiche. Quanto precedentemente osservato, conduce ad una prima e basilare osservazione, in merito alle direttrici fondamentali della formazione IdR: l'aggiornamento teologico e l'aggiornamento didattico, sebbene fondamentali, non bastano, serve anche una formazione in servizio sugli aspetti educativi legati ai cambiamenti sociali: al momento, i bisogni si attestano indiscutibilmente sull'educazione alla pace e alla cittadinanza come responsabilità per la convivenza civile. Più oltre svilupperemo le possibilità di formazione, orientate alla costruzione di aree di competenza e anche orientate alle tematiche derivanti da istanze dalla società contemporanea.

I metodi. Si aggiunga una seconda considerazione, di natura metodologica, nota a chi ha esperienza sul campo di corsi di aggiornamento IdR: gli insegnanti sono ormai interessati ad attività di formazione in servizio che coniughino teoria e pratica e che, dunque, partano dall'esperienza legata all'operatività quotidiana. Anche per questo motivo stanno assumendo sempre più importanza modalità di aggiornamento basate su prospettive di ricerca-azione e di pratiche riflessive, che meglio valorizzano il significato dell'interazione fra l'apporto teorico dell'esperto esterno e la riflessione personale degli insegnanti. Per uscire dalle logiche della lezione cattedratica, spesso fonte di insoddisfazione per i partecipanti ai corsi di aggiornamento, occorre infatti valorizzare l'esperienza concreta e concepirla come possibile contributo alla costruzione del sapere teorico. In questo modo, fra l'altro, pare anche più semplice il coinvolgimento degli insegnanti in un'attività di riflessione critica, vista l'importanza che essi annettono all'esperienza quotidiana e al bisogno di aggiornarsi per trovare la "strada" per affrontare le situazioni più difficili. Un nodo di fondo sempre più delicato è quello del corso di aggiornamento inteso in rapporto dialettico e di integrazione tra sapere pratico e sapere teorico, in modo da evitare che gli insegnanti scadano nella pura pratica artigianale, ma conservino consapevolezza dei risvolti teorici, espliciti ed impliciti, sottesi alle loro azioni professionali.

I tempi e la logistica. Se l'esigenza è di andare oltre il corso, per innescare un lavoro di riflessione critica, di ricaduta reale della formazione, la scelta del periodo in cui collocare gli interventi di aggiornamento non è per nulla marginale. Come non è marginale la scelta dei luoghi e l'eventuale operazione di apertura dei corsi sul territorio a docenti di discipline diverse: se obiettivo della formazione è dar luogo, nelle scuole, a "comunità di pratiche" che valorizzino l'esperienza personale di ogni singolo docente e promuovano la costruzione di un reale sapere professionale collettivo, è necessario riflettere sull'importanza dell'apertura ad altri insegnanti disciplinari.

La continuità. Allo stesso modo, si evidenzia la continuità dell'aggiornamento, che non può essere realizzato in maniera episodica se davvero vuol ottenere risultati. Al fine di giungere ad una reale qualificazione degli IdR si dimostra essenziale il carattere organico, permanente e duraturo di un aggiornamento caratterizzato da vivida tensione intellettuale e realismo pratico, un aggiornamento che vinca la *routine* quotidiana e consenta all'IdR di vivere in maniera gratificante la propria esperienza professionale. Un progetto formativo deve prospettare un arco di interventi almeno triennale.

Come annota Laporta «Il concetto stesso di "aggiornamento" ha in sé un senso di quotidiano che deve far pensare: non ci si aggiorna una volta per tutte, perché – appunto – le innovazioni si succedono nei giorni. Se si pensa all'aggiornamento in termini di innovazione (che è poi la forma concreta in cui esso deve manifestarsi nei confronti degli alunni), ci si rende subito conto di questo suo carattere costante che corrisponde al costante cambiamento del mondo fuori della scuola. Ne segue che se si pensa ad un'attività del genere in modo coerente, si deve pensarla con quel carattere, perché esso è il solo che può garantire che abbia effettivamente effetto sul rendimento degli alunni. In altri termini, l'esito di un buon aggiornamento non è semplicemente un insegnante soddisfatto di esso, ma un insegnante capace di trasformare la propria soddisfazione in

un costante aumento del rendimento dei propri alunni; *e non sempre le due cose coincidono*»².

L'attenzione a questi aspetti concorre a creare un circolo virtuoso che porta a risultati positivi anche nell'aggiornamento degli IdR. Nell'immediato, occorre lavorare con rinnovata energia alla questione dell'aggiornamento degli IdR già in servizio, considerato il numero più esiguo di coloro che accederanno *ex novo* all'insegnamento nel prossimo decennio. Vanno al contempo intensificati i rapporti reali tra gli organizzatori dei corsi di aggiornamento e i centri di ricerca didattica, e i rapporti con gli Istituti di Scienze Religiose possono dar vita a vere e proprie convenzioni formative. La qualità della vita dello stesso insegnante è infatti strettamente legata alla qualità professionale e alla qualità dell'istruzione, nell'interesse degli allievi.

Alcune premesse si rendono necessarie se si vuole parlare di una soddisfacente formazione continua degli IdR, ossia che:

- 1. lo sviluppo professionale richiede tempo e raramente avviene nel breve periodo avendo un carattere processuale non istantaneo;
- 2. la crescita professionale dell'insegnante comporta come momento essenziale la riflessione, critica e teoricamente orientata sulla pratica didattica e formativa; non bastano le nuove teorie, non sono sufficienti le nuove tecniche; l'insegnante deve riflettere sulle pratiche correnti, per migliorarle o per abbandonarle; è molto difficile accrescere l'efficacia dell'azione didattica con semplici aggiunte episodiche e sporadiche;
- 3. l'interazione con i colleghi e con gli esperti è la necessaria condizione formativa perché l'insegnante sviluppi una comprensione critica e approfondita del proprio lavoro, delle scelte metodologiche che compie, delle decisioni didattiche che assume nel lavoro in classe;
- 4. la disponibilità di nuovi strumenti e di tecniche innovative per l'insegnamento è un potente veicolo per stimolare l'adozione di nuovi orientamenti, per rendere espliciti cambiamenti di paradigmi di fondo, nonché per rendere visibile il rinnovamento stesso.

Sulla base di ciò, ogni iniziativa di formazione in servizio per insegnanti, non può essere preparata "a tavolino" da figure estranee alla scuola e lontane dai bisogni che gli insegnanti maturano nei loro autonomi e sempre diversi contesti, ma deve essere costruita sulla base di un organico, costruttivo e paritario rapporto con i fruitori dell'azione; la formazione dovrebbe essere impostata in funzione della creazione di un ambiente di apprendimento capace di promuovere una riflessione guidata tra professionisti adulti. Così come 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.

Il percorso di formazione, dunque, deve centrare l'attenzione non tanto sui "contenuti" da trasmettere al docente da formare ma sullo sviluppo e facilitazione degli "apprendimenti" da parte degli stessi docenti, sulla base della riflessione comune circa le "pratiche" effettive della comunità professionale.

² R. Laporta, *L'aggiornamento*, in G. Genovesi (a cura di), *La scuola di base e gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia 1993, pp. 185-202, p. 190.

Infine, il processo di apprendimento deve cercare di evitare che il confronto "tra pari" si riduca a una sorta di semplice momento di autocoscienza, ma trasformarsi in un'occasione di condivisione delle esperienze per ottimizzare nel futuro le soluzioni individuate. In sintesi l'attività di formazione deve essere un intervento di qualità, professionalizzante e riproponibile nel tempo ad un numero sempre più ampio di insegnanti.

3. Una formazione per aree di competenza

Una qualificata formazione-aggiornamento può sostanziarsi sulla costruzione di molteplici livelli di competenze, che potremmo definire in base alle seguenti direttrici, che devono essere chiare a chi organizza la formazione degli IdR:

Competenze culturali e disciplinari/trans-disciplinari continuamente aggiornate: saper padroneggiare il proprio sapere disciplinare, sapersi confrontare con altre discipline, saper collocare le finalità e gli obiettivi di apprendimento della propria disciplina all'interno delle finalità generali del sistema scuola.

Tali competenze devono mettere gli IdR in grado di padroneggiare i valori di fondo, i linguaggi contemporanei legati ai saperi disciplinari, sempre più complessi e specialistici, i quadri concettuali (strutture, nuclei concettuali fondanti) disciplinari e trans-disciplinari, secondo gli aggiornamenti più avanzati.

Competenze comunicative, relazionali e psico-pedagogiche: saper individuare i diversi stili e ritmi di apprendimento, saper riconoscere i problemi tipici delle varie fasi di età, conoscere la più recente evoluzione della psicologia dello sviluppo, saper governare le relazioni, le dinamiche, i conflitti all'interno della classe e in ogni altro luogo di lavoro collettivo all'interno della scuola.

Le competenze relazionali, insieme ai saperi ed ai valori sono oggi considerate elemento centrale dell'esperienza scolastica: la scuola dell'autonomia è scuola di relazioni. La collegialità e non l'individualità costituisce sempre più l'aspetto imprescindibile del lavoro scolastico. Il rispetto per la personalità dell'allievo e l'autenticità come espressione sincera di intenti diretti, la capacità di relazioni motivanti e incoraggianti, rappresentano l'aspetto di più alta professionalità dell'insegnante, a maggior ragione se di religione cattolica. Insegnante incoraggiante è colui che ha imparato ad ascoltare i propri allievi, contribuendo a costruire una scuola accogliente che concorra a sconfiggere il fenomeno del disagio scolastico.

Si tenga presente che la relazionalità, non si accresce solo nell'ambito della scuola, ma si allarga ai rapporti di cooperazione con i genitori e le famiglie.

Competenze metodologiche, tecnologiche, didattiche. Le competenze metodologiche e didattiche fanno riferimento a quelle strategie processuali e procedurali che sono alla base del lavoro di un insegnante: progettazione, realizzazione, verifica e valutazione, osservazione e documentazione.

Le competenze didattiche si fondano su conoscenze di natura pedagogica, metodologico-didattica, psicologica, sociologica, antropologica.

Le *metodologie didattiche*, vengono richieste agli insegnanti per consentire lo sviluppo dei processi di costruzione di conoscenza degli studenti, incentivandone la creatività e la

capacità di lavorare in modo cooperativo (cooperative learning, problem solving, ricerca attiva, didattica orientativa). Serve anche una specifica competenza in ordine ai metodi dell'individualizzazione dell'insegnamento, soprattutto quando si tratta di rendere efficaci le attività didattiche non solo per gli alunni cosiddetti "normali" o "senza problemi", ma anche per gli alunni svantaggiati o portatori di handicap e, comunque, con problemi di apprendimento.

Fra le *tecnologie educative* (materiali strutturati e non strutturati, audiovisivi, tecnologie multimediali, ecc.), assume particolare importanza la competenza in ordine all'impiego di *tecnologie multimediali* (*supporti informatici*, *formazione on line*, *ecc.*, ma ancora di più alla costruzione dei processi della conoscenza e delle sue interdipendenze con la sfera relazionale e motivazionale.

Competenze progettuali, gestionali, organizzative e valutative riferite non soltanto alla gestione della classe, ma anche dell'insieme delle attività educative e didattiche che si realizzano all'esterno della classe. Saper costruire il progetto educativo con i colleghi del team o del consiglio di classe, saper lavorare nelle sedi di lavoro comune e, in particolare, saper coordinare e gestire il lavoro dei consigli di classe, degli eventuali dipartimenti disciplinari, dalle singole commissioni preposte a specifici problemi (aggiornamento, integrazione, recupero, rapporti extra-scuola, ecc.).

In particolare, ai docenti si richiedono competenze in ordine all'*attività progettuale* (POF, Programmazione Didattica, moduli didattici, unità didattiche, UdA), all'organizzazione dei lavori di gruppo, all'approntamento ed all'utilizzazione dei laboratori didattici ecc.

Le competenze progettuali sono strettamente legate alla padronanza delle problematiche relative alla *valutazione*, soprattutto al monitoraggio, alla valutazione formativa (valutare per educare) ed ai suoi strumenti.

Competenze di riflessività, intesa come capacità di riflettere criticamente sulla propria pratica professionale.

Gli IdR devono confrontarsi continuamente con situazioni problematiche. Per affrontarle non bastano le competenze precedentemente delineate, devono essere capaci di categorizzare l'esperienza, mentre imparano dalla medesima per costruire nuovi saperi. In tale contesto è quindi opportuno che possano avvalersi di una forma di razionalità euristico-riflessiva, identificata da Dewey come elemento fondamentale per un'epistemologia della pratica professionale, e poi sviluppata da Schon. «Questa forma di razionalità rappresenta un elemento essenziale e costitutivo dell'agire educativo, in quanto dimensione teorico-prassica in cui si indaga l'esperienza e si costruisce nuova conoscenza funzionale ad una adeguata interpretazione e gestione»³. I percorsi di aggiornamento destinati ai professionisti, in particolare dell'educazione, non dovrebbero essere indirizzati solo ad acquisire specifiche competenze, ma a *sviluppare forme di razionalità* che consentano non solo azioni efficaci, ma azioni fondate su una reale consapevolezza dei presupposti (culturali, valoriali, ecc.) da cui tali azioni derivano, e delle conseguenze che prefigurano.

Da ciò è possibile evincere le esigenze di aggiornamento, definire il percorso di crescita professionale dell'IdR e costruire un piano di formazione in una prospettiva di sviluppo

³ M.Striano, La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo, Liguori, Napoli 2001, p. 154.

professionale continuo. Se, da una parte, importa conoscere quali siano le competenze già possedute, dall'altra molto più importante risulta l'esigenza di conoscere quali siano le attitudini, le propensioni, le predilezioni, gli interessi, le motivazioni dei singoli docenti, anche prescindendo dagli specifici ruoli professionali ascritti, perché la scuola dell'autonomia è la scuola nella quale i docenti possono lavorare anche indipendentemente dalle specifiche discipline loro assegnate, nell'ambito di una flessibilità che può prevedere l'aggregazione più varia delle discipline, la modularità dei raggruppamenti degli alunni anche a classi aperte, la modularità del calendario e degli orari.

Pertanto, l'aggiornamento delle competenze dei docenti andrebbe effettuata a tutto campo, prescindendo dal ruolo professionale di IdR e tenendo presenti le possibilità organizzative che la scuola può adottare.

4. Una formazione alle istanze della società contemporanea

Il tema contingente: l'educazione alla cittadinanza ci prescrive di formare gli insegnanti alla pace come responsabilità educativa per la convivenza civile.

Sono d'accordo con chi afferma che la crisi della democrazia contemporanea sta proprio nell'eclissi della cittadinanza: i regimi democratici attuali, infatti, pur mantenendo un consenso astratto su alcuni valori civili fondamentali (libertà autonomia, uguaglianza, equità, solidarietà, sicurezza, benessere, qualità della vita), in pratica non riescono più a perseguirli. Il disimpegno civico è sempre più esteso e così svanisce quella rete di relazioni collettive, di solidarietà e di impegno comunitario che è il plus-valore della società civile e che influenza la salute di un sistema democratico. Sono problemi ben noti alla dottrina sociale della Chiesa, che ha dedicato ad essi importanti documenti.

Già da tempo, anche la riflessione pedagogica guarda con attenzione alla educazione alla cittadinanza, alla pratica di una cittadinanza attiva, agita, abbandonando la logica della 'vecchia' educazione civica basata soprattutto sulla conoscenza delle diritti e dei doveri. Perché è diffusa la convinzione dell'urgenza e della necessità di individuare categorie interpretative nuove per leggere lo stato attuale della democrazia e per elaborare una grammatica valoriale nuova della democrazia occidentale. La pedagogia ormai ha un settore specifico di ricerca proprio nell'educazione alla legalità, alla cittadinanza, alla partecipazione democratica.

Se l'educazione è un investimento per il futuro, l'educazione alla cittadinanza è un investimento per il futuro democratico. La democrazia non è qualcosa di scontato, né un concetto astratto. Esige investimento e azioni responsabili dei cittadini nel quotidiano: cultura, spazi di aggregazione, riti religiosi, costumi, ecc.

In tempi in cui rispuntano preoccupanti segnali di chiusura, d'intolleranza, di xenofobia e, da opposti versanti, gli integralismi fondamentalisti ripropongono scontri di (in)civiltà, ogni iniziativa che sostiene le vie del dialogo, del confronto, della convivenza non può che essere benvenuta. La società complessa, potenzialmente è anche una società della solidarietà. La realtà sociale, nella quale ciascuno vive, si disvela sempre più frantumata in mille segmenti, ma nel contempo sempre più interconnessa, sia nel micro come nel macro-universo: essa tende a sviluppare le

relazioni sociali, intese come «continuo moltiplicarsi dei rapporti nella convivenza con varie forme di vita e di attività associata»⁴.

La nuova umanità che abita le città è caratterizzata da un intreccio di culture, etnie, tradizioni che stanno modificando la natura antropologica dell'abitare – crescente mobilità degli individui, destrutturazione delle categorie spazio-tempo operate dai mezzi di comunicazione di massa, ecc. -, e rimodellano il senso del convivere territoriale secondo categorie in divenire di neo-cittadinanza quali l'appartenenza, la partecipazione e la solidarietà, che garantiscano a ciascuno ambiti di realizzazione personale. Fattori complessi, perché collocati in un sistema socio-economico dove sembra che tutto si muova sui binari del successo, dell'efficienza, che rendono la cittadinanza quasi 'bene di consumo', e determinano la scomparsa di quelle reti di protezione sociale che garantiscono l'appartenenza dei più deboli al tessuto sociale.

Nella formazione alla cittadinanza, allora, le nuove frontiere dell'impegno mirano alla ricostruzione di un progetto di vita sociale su basi di pace, sussidiarietà, tolleranza, che trovi le proprie radici nella memoria storica dell'umanità e nella consapevolezza che ormai l'interdipendenza planetaria è irreversibile. Perché oggi la qualità della cittadinanza non deriva più dall'affinità etnico-culturale dei membri della comunità, anzi, la cittadinanza intesa come status di sistema derivante dalle categorie sociali, si rivela un'etichetta vuota. Piuttosto, la nuova concezione della cittadinanza richiama modelli e strumenti nuovi, per una partecipazione responsabile che derivi da una navigazione sapiente tra diversi alfabeti. E la sua dimensione assume caratteri etici ed educativi, più che politici.

Va ulteriormente segnalato un aspetto del problema, assolutamente marginale negli anni Ottanta, che invece risalta come uno dei più importanti nell'ultimo decennio: la dimensione religiosa dell'educazione alla pace, che vacilla sotto le spinte dei più svariati integralismi, più ancora che sotto i condizionamenti politici del recente passato. E' ormai chiaro a chi opera in ambiti culturali che un atteggiamento di riconciliazione e rispetto fra le grandi religioni del mondo sta diventando sempre più essenziale ad un'educazione alla pace che voglia raggiungere obiettivi concreti. Del resto, per costruire la pace, bisogna "credere" e anche "rifuggire il male": atteggiamenti che ben si accordano con la più autentica dimensione religiosa delle grandi fedi. Sul terreno della fede è dunque necessario cercare alleanze e riconciliazioni.

Nell'ambito del curricolo, l'educazione alla cittadinanza responsabile può essere organizzata in diverse maniere, secondo il livello di istruzione e di strutturazione del curricolo. Può essere tematica trasversale, oppure offerta come materia separata obbligatoria o opzionale

In Italia, a partire dall'anno 2004/2005, l'educazione alla convivenza civile è stata introdotta nei nuovi curricoli dell'istruzione primaria e secondaria di primo grado come educazione trasversale. Dal 2010-2011 Cittadinanza e costituzione costituirà disciplina a sé stante, con un monte ore definito e una valutazione a parte. Il modello che si intende proporre con tale disciplina è una nuova scuola della comunità, più radicata nel sociale e orientata verso una cultura educativa dove possa consolidarsi il senso di civismo e di solidarietà e dove i principi della convivenza civile possano tradursi in

⁴ Giovanni XXIII, Mater et magistra, n. 59.

pratiche sociali ed offrire risposte valide contro i pericoli dell'isolamento, dell'emarginazione e delle devianze che emergono dal frastagliato universo giovanile.

Ciò che importa, tuttavia, è che *questi diversi approcci non si escludono a vicenda*. E che ciascuno vede l'IdR come protagonista indiscusso.

Fra le problematiche su cui concentrare l'aggiornamento dell'IdR, spiccano pertanto quelle di cittadinanza attiva e responsabile. Ecco ciò su cui l'IdR deve riflettere quando si forma: in che modo viene definita la "cittadinanza responsabile" nelle politiche nazionali per l'istruzione? Quali sono gli obiettivi perseguiti e gli approcci utilizzati per l'educazione alla cittadinanza nei piani di studio dell'istruzione primaria e secondaria? In che modo gli studenti vengono preparati al loro ruolo di cittadini responsabili dell'Europa e del mondo? In che modo le scuole incoraggiano la partecipazione degli studenti alla vita della scuola stessa e della comunità locale? Quale valutazione dei saperi e valutazione della condotta e delle attitudini deve conoscere l'IdR per educare gli studenti alla cittadinanza?

L'evoluzione del concetto di cittadinanza europea ed i suoi contenuti attuali si delineano come chiave-portante di un curricolo di educazione alla pace: essere cittadini europei vuol dire essere cittadini 'attivi' cioè in grado di esigere i propri diritti, ma anche 'responsabili' cioè capaci di dare risposte consapevoli ai problemi dei singoli, della società europea e di quella mondiale. L'allargamento dell'Europa ha fatto anche emergere come fondamentali il valore della solidarietà e del rispetto dell'identità, identificati come moltiplicatori di civiltà e di benessere. Sono questi i principi che si devono trasformare in contenuti di studio e in contemporanee in azioni civiche praticate all'interno della propria scuola e della propria comunità. La scuola e la comunità formativa devono poter individuare forme sempre nuove di cultura e porsi in un atteggiamento di costante attenzione alle sollecitazioni che emergono nel mondo contemporaneo, contribuendo alla costruzione dell'educazione alla solidarietà. Perché una comunità «può progredire in complessità solo se progredisce in solidarietà»⁵.

Si tratta cioè di *educare ad una scelta* responsabile ed un'azione coerente capace di valutare eticamente le conseguenze del proprio agire sul piano personale e sociale, sull'uso delle risorse, nella dimensione presente e futura.

Nella scuola che cerca di rispondere alle sfide del terzo millennio, si elaborano nuovi percorsi educativi e nuove metodologie che abbiano come obiettivo finale la formazione dell'uomo e del cittadino del mondo. A questi percorsi le associazioni di volontariato già da tempo offrono le proprie conoscenze, competenze e testimonianze, perché accanto alla responsabilità crescano anche *la solidarietà e il senso di giustizia* che deriva dal mettere l'uomo e la comune appartenenza all'umanità al centro della propria ricerca, azione e relazione per giungere ad una cittadinanza responsabile.

Si segnala l'emergere di un aspetto fondamentale: non si può essere cittadini attivi e responsabili senza essere solidali. La proposta che nasce dalla lettura della disciplina "cittadinanza e costituzione" richiede che si trasformi in azioni praticate all'interno della propria scuola e della propria comunità.

⁵ Edgar Morin, *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi, Roma 2001, p. 97.

Assumendo tale disciplina una dimensione solidaristica, conforme alla *Rerum novarum*, essa potrà valorizzare la prospettiva educativa e sociale, mettendosi a disposizione di ogni persona, superando gli ambiti dell'individualismo, per diventare un efficacissimo strumento di educazione alla cooperazione tra paesi ricchi e paesi poveri, conferire senso al pluralismo, qualificare il sistema formativo italiano, *offrire indicazioni per il rinnovamento del sistema stesso in base alla dottrina sociale, secondo la quale la scelta della solidarietà è la chiamata di chi vuole appartenere ai sistemi sociali esercitando pieni diritti di cittadinanza*. «La solidarietà - come si afferma nella nota pastorale "Res novae" - rende possibile una corretta concezione del rapporto fra tutela di fondamentali diritti di ogni cittadino, che è funzione insostituibile dello stato sociale» ⁶.

Quindi, l'educazione alla cittadinanza, più che essere raccontata, ha bisogno di essere praticata: anzitutto all'interno della scuola. L'IdR deve essere sensibilizzato a "leggere", nella sua realtà scolastica, alcune problematiche: Come le scuole coinvolgono gli alunni, i genitori? Come si aprono al resto della società e contribuiscono al suo sviluppo? «La scuola per vocazione primaria è e dovrebbe essere "maestra di cittadinanza" ma può esserlo più efficacemente solo se e in quanto specchio di una società capace di porre il tema della cittadinanza a paradigma e corollario della sua stessa evoluzione»⁷.

L'educazione alla cittadinanza non dovrebbe perciò essere offerta solamente attraverso il curricolo formale. Dovrebbe anche far normalmente parte della vita e dell'organizzazione quotidiana delle scuole. Questo principio fa sorgere molte questioni che devono essere affrontate di volta in volta:

- Ocome l'organizzazione scolastica e la sua "cultura" contribuiscono allo sviluppo della cittadinanza fra gli alunni?
- Ocome le scuole coinvolgono gli alunni nel contribuire ad un ambiente di apprendimento sicuro, democratico e rispettoso? Per esempio, gli alunni sono efficacemente coinvolti in organi consultivi e di decisione dentro o fuori dalla loro scuola?
- O Quali strumenti formali o informali sono previsti per coinvolgere i genitori nello sviluppo di un ambiente di apprendimento sicuro, democratico e rispettoso?
- O Come le scuole si aprono alla società? Più in particolare, perseguono obiettivi che permettono agli alunni di impegnarsi nella comunità locale (di cui la parrocchia resta spesso l'emblema), di rafforzare il loro senso di appartenenza a questa e di condividere i suoi valori?⁸

Per contribuire allo sviluppo di un pensiero critico e di certe attitudini e valori, l'orientamento alla cittadinanza si basa, per esempio, su:

o l'acquisizione delle competenze necessarie alla partecipazione attiva alla vita pubblica come cittadino responsabile e critico;

-

⁶ Res novae, o. 24: ECEI 4/190.

⁷ AA:VV., Citizenship Education at Schools in Europe, Bruxelles, ed. Eurydice, 2005, pp. 7-8.

⁸ Ivi, pp. 72-73.

- o lo sviluppo del riconoscimento e del rispetto di sé e degli altri allo scopo di favorire una maggiore comprensione reciproca;
- o l'acquisizione della responsabilità sociale e morale, compresa la fiducia in sé e un comportamento responsabile verso gli altri;
- o il consolidamento dello spirito di solidarietà;
- o la costruzione di valori che tengano pienamente conto della pluralità dei punti di vista all'interno di una società;
- o imparare ad ascoltare e a risolvere pacificamente i conflitti;
- o imparare a contribuire a un ambiente sicuro;
- o lo sviluppo di strategie più efficaci per lottare contro il razzismo e la xenofobia.

I punti forti dell'aggiornamento dell'IdR che si prepara per progetti di educazione alla pace a nostro avviso vanno identificati come:

- Lotta a quel tipo di relativismo che attacca i principi su cui si basa la storia evolutiva della democrazia, svuotandoli di quella forza universale che ha rappresentato garanzia di dialogo, partecipazione, giustizia sociale, per affermare condotte di vita ispirate ad una individuale concezione del bene,
- Aumentata sensibilità collettiva verso i valori etico-sociali dell'onestà, imparzialità, tolleranza; contemporaneo rifiuto di atteggiamenti e comportamenti radicalmente edonistici, utilitaristici, socialmente deresponsabilizzati perché orientati al trionfo del benessere della vita privata.
- Educazione all'evitamento della conflittualità, della violenza, della corruzione socio-politica, che accrescono le disuguaglianze e favoriscono quelle tentazioni di totalitarismo che colpiscono tutte le "democrazie bloccate".
- Lotta a quella crisi giovanile nei confronti dell'impegno sociale che deriva dalla crisi di valori e dalla percezione dell'assenza di progetti sociali forti e, nel contempo, equilibrati. E' la scarsa permeabilità delle istituzioni che genera nei giovani disaffezione e disimpegno.
- Studio storico delle conquiste dei diritti umani, civili e politici che ne risaltino i caratteri di universalità e di rifiuto dei particolarismi selettivi. Perché, oggi, anche molti diritti riconosciuti si traducono in diritti disattesi. Operando, comunque, nella consapevolezza che le regole non sono leggi universali ma euristiche, derivate dall'esperienza umana. Il sistema educativo, nella maggior parte dei casi, riesce a produrre buone soluzioni, ma non può definire la soluzione ottima.
- O Accesso vincente alle conoscenze, ovvero costruzione di saperi meno esoterici e più controllabili dalle persone, che ormai percepiscono nelle culture tecnologiche e nelle super-specializzazioni l'impossibilità di dominare una conoscenza contraddistinta dalla frantumazione e dall'estraniazione dell'uomo dalla realtà, dall'anonimato che espropria l'individuo dalla sua vita e il cittadino dalla convivenza democratica.
- Progettare una formazione che lotti contro lo spaesamento dei giovani e che consenta a ciascun individuo di essere protagonista della propria storia, di sviluppare potenzialità personali ed esercitare padronanze culturali orientate al benessere di tutti i membri delle comunità.
- O Aiutare a *rompere la Spirale del Silenzio* che rende le persone poco disposte ad esprimere i loro pareri in pubblico quando credono di costituire una minoranza: gli

⁹ Ivi, p. 14.

- individui notano quasi istintivamente le opinioni di chi li circonda. Modellano il loro comportamento agli atteggiamenti prevalenti circa che cosa è accettabile, perciò difficilmente è possibile per tutte le voci esprimersi con autenticità e offrire contributi significativi al bene comune.
- Educare alla partecipazione, riscoprendo l'agorà come spazio dove ciascuno possa riappropriarsi di un progetto esistenziale che lo veda cittadino in divenire nella comunità sistemica.
- Riconoscere come base della dignità delle persone il diritto alla formazione per l'intero arco della vita, inteso come *lifelong learning* volto a quel riscatto sociale che contribuisce all'evoluzione della comunità.
- Trasformare le diversità in differenze che co-partecipano alla costruzione di un progetto comune di convivenza democratica tesa alla coltivazione della pari dignità e non in opposizione ad una cultura dominante che tende a ridimensionare ed omologare i bisogni delle differenze.
- O Prendersi cura dei soggetti che necessitano di sostegno ed educare alla riduzione progressiva delle sacche di ingiustizia sociale che ancora permangono e rappresentano l'anticamera della cittadinanza. Insomma, dei soggetti ad alta 'vulnerabilità sociale' che oggi sono definiti anche come 'profili a rischio', etichetta a cui si riconducono disabili, marginali, anziani, giovani, bambini, donne, carcerati, extracomunitari.
- Educare alla cultura dell'eco-sostenibilità e della misura, in una comunità dove la mancanza di misura e di equilibrio dell'uomo occidentale ha condotto a forme di manipolazione dell'ambiente naturale, nell'illusione di produrre così nuovo benessere, in realtà a spese dello stato di salute dei suoi abitanti. Una cultura dove il diritto all'ambiente sia caratterizzato dal principio bio-centrico, in sostituzione del principio antropo-centrico. Anche l'educazione allo sviluppo è una dimensione trasversale connessa al tema della cittadinanza attiva, in quanto mira alla formazione di personalità critiche, autonome, pluraliste, aperte alle conoscenze delle altrui culture e ai principi e stili di vita improntati alla solidarietà e alla cooperazione. Con la finalità di prendere coscienza degli squilibri mondiali e far riflettere sulle conseguenze socio-ambientali dei propri stili di vita. Pensare i limiti dello sviluppo, ma anche lo sviluppo dei limiti, cioè la valutazione dei vincoli e delle opportunità che la coevoluzione fra biosfera, noosfera e tecnosfera sarà in grado di offrire all'umanità, significa comprendere che la natura non è di per sé armonia, moralità, fragilità, che esistono rapporti coevolutivi tra organismi ed ambienti. L'uomo, erede di un'estinzione, ha sviluppato mezzi tecnologici tali da preparare l'estinzione propria e della maggior parte delle specie viventi.

In ogni caso, più che sui contenuti, un'efficace educazione alla pace punterà sui metodi, e considererà fondamentali i seguenti principi metodologici: 1) l'insegnante deve progettare interventi in cui risalti una chiara corrispondenza tra contenuti, strutture e metodi 'pacifici'; 2) l'intero mondo scolastico e l'intera progettazione curricolare delle scuole dell'autonomia vanno riprogettati in chiave pacifica, per non restare a livello di insegnamenti teorici 3) le iniziative delle scuole, non episodiche, dovranno essere strettamente collegate con iniziative concrete di solidarietà, nei confronti dei vari Sud del Mondo.

Inoltre vi sono obiettivi che l'IdR può perseguire, per estendere anche al di fuori dei canali tipicamente scolastici i valori sociali della cultura della solidarietà:

- o promuovere la nascita e lo sviluppo di nuove esperienze rispondenti ai bisogni ed alle aspettative dei bambini e dei giovani;
- o promuovere delle opportunità di socializzazione, di collaborazione, di crescita;
- o favorire nuove forme di lettura ed analisi dei bisogni e delle aspettative dei giovani;
- o sensibilizzare i giovani alle problematiche sociali;
- o promuovere un'educazione all'impegno e alla responsabilità;
- o favorire la connessione tra scuole, associazioni di volontariato e territorio;
- o valorizzare, rispetto alle Associazioni, la figura del giovane come volontario;
- o promuovere percorsi specifici per l'accoglimento dei giovani da parte delle Associazioni;
- o acquistare conoscenze sul rapporto tra giovani e impegno volontario (il loro punto di vista, loro atteggiamenti, le loro sensibilità riguardo la solidarietà e il volontariato),
- o sensibilizzare i giovani a quelle che sono alcune problematiche del territorio, coinvolgendo i ragazzi in esperienze concrete e in servizi attivi.

I grandi valori educativi promossi dalla cultura della solidarietà attraverso la valorizzazione delle differenze, il volontariato e il riconoscimento dell'Altro facilitano il passaggio da una visione individualistica e soggettiva dell'esistenza ad una visione ispirata all'essere con gli altri e per gli altri.

La preparazione degli IdR a lavorare sulla cittadinanza nelle scuole e il supporto di aggiornamento che viene loro offerto risultano pertanto di importanza fondamentale. Le scelte sulla formazione degli IdR ai problemi della cittadinanza, dovranno rispondere alle seguenti domande: Quali *requisiti* devono avere gli IdR per insegnare e promuovere la teoria e la pratica della cittadinanza in forma disciplinare e transdisciplinare? Quali *supporti sono previsti* per gli IdR (consulenti specializzati, guide o manuali, ecc.)? *Come collaborare* con l'insegnante di Cittadinanza per ricercare una comune analisi antropologica e culturale per la conoscenza, l'approfondimento e la gestione dei diritti umani previsti dalle carte internazionali? Come collaborare, per creare le condizioni operative per iniziative e forme di partecipazione dove gli studenti siano protagonisti di modelli di cittadinanza, di solidarietà agita, contestualizzata in azioni concrete sul tessuto sociale?

Conclusione

In sostanza, l'ultima importante competenza richiesta ad ogni docente e di «trasformare la 'cultura' in senso 'classico' in patrimonio educativo di ogni nuovo cittadino italiano e consiste (a) nel dar prova di giudizio e (b) nel testimoniare su se stesso quanto gli viene richiesto di fare con l'allievo, ovvero di trasformare sempre il «sapere» e il «saper fare» appreso in competenza personale, ovvero nel modo con cui ciascuno perfeziona se stesso e con cui risolve in maniera soddisfacente i problemi che incontra nella vita. Il

buon docente, infatti, per dirla con Kant, oltre che di 'scienza', ha anzitutto bisogno, per agire bene, di giudizio» ¹⁰.

Consapevoli che, in una società in cui la *deregulation dei valori* ha sostituito il principio di realtà con il principio di piacere, non è possibile far coincidere l'educazione alla pace con l'educazione civica *tout court*, abbiamo cercato di delineare non solo il tipo di cittadinanza alla quale abbiamo diritto in via di principio, ma anche quella più modesta e forse più vicina alle condizioni reali che possiamo sperare di conseguire, ossia la *cittadinanza alla quale intenzionalmente crediamo* e che desideriamo realizzare anche attraverso l'educazione alla pace. In forza delle argomentazioni si qui condotte, l'educazione alla pace scaturisce in tutta la sua forza interdisciplinare come educazione al confronto di valori e come riaffermazione del diritto alla conoscenza quale strumento che disvela al soggetto il senso dell'umano attraverso le differenze costruite dai tempi e dalle società dei viventi. Nel rispetto storico di un'Europa nata dalle ceneri dei disastrosi effetti annientanti – Olocausto - delle politiche totalitarie del secolo appena concluso.

Bibliografia

AA:VV., *Citizenship Education at Schools in Europe*, Bruxelles, ed. Eurydice, 2005 Bertagna G., Il nuovo quadro di riferimento, in: *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, Annali dell'Istruzione, 1-2, 2003, Le Monnier, Roma 2003.

Cambi F., Una professione tra competenze e riflessività, in F. Cambi et al., Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello, Carocci, Roma 2003.

Catarsi C., La cultura dell'equità, in: Colombo M., Educazione e mutamento. Valori, pratiche e attori in un'epoca di trasformazioni, Bonanno, Acireale (CT) 2005.

CIDI, Quale formazione continua per i docenti? Idee e proposte per la formazione dei docenti nel primo decennio del 2000, Documento presentato al Seminario Nazionale MPI, Verona 25-27/5/2000.

Commissione Europea, Direzione generale Educazione e Cultura, *Principi comuni europei relativi alle competenze e alle qualifiche dei docenti* (bozza), 2005.

Damiano E., *Profilo di centauro. La formazione degli insegnanti tra saperi pedagogici e saperi disciplinari*, in S. Bucci (a cura di), *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti. Contributi per un'analisi comparativa*, Roma, Armando 2000, pp. 41-92.

Giovanni XXIII, Mater et magistra, n. 59.

Giussani L., Il rischio educativo, Rizzoli, Milano 2005.

http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/principi_comuni_europei_docenti.htm

Laporta R., L'aggiornamento, in G. Genovesi (a cura di), La scuola di base e gli insegnanti, Firenze, La Nuova Italia 1993, pp. 185-202.

Margiotta U., L'insegnante di qualità, Armando, Roma, 1999.

Mezzadra S., Cittadini della frontiera e confini della cittadinanza. Per una lettura politica delle migrazioni contemporanee, in "Aut aut", 298, 2000, pp. 133-153.

Morin E., *Introduzione ad una politica dell'uomo*, Meltemi, Roma 2001.

Noiriel G., Etat nation et immigration, Belin, Paris 2001.

Res novae, o. 24: ECEI 4/190.

-

¹⁰ G. Bertagna, Il nuovo quadro di riferimento, in: *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, Annali dell'Istruzione, 1-2, 2003, Le Monnier, Roma 2003, p. 18.

Ribolzi L. (a cura di), Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione, Carocci, Roma, 2002.

Striano M., La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo, Liguori, Napoli 2001.

Volpi C. (a cura di), I rischi dell'educazione, Armando, Roma 2005.

Kaldeway, J. (Red.), Leren leren in het hoger onderwijs. Kunst en kunde van het studeren. Leren leren in de praktijk, Amersfoort, Acco Leuven, 1999.