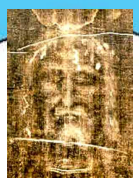
Convegno Nazionale per Direttori e Responsabili Diocesani Irc
Torino 12-14 Aprile 2010



Conferenza Episcopale Italiana

LABORATORI SEMINARIALI

WORKSHOP - GRUPPO 2

"La formazione permanente dell'Idr nell'impegno degli Uffici diocesani "

Loredana PERLA
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Indice

1. Questioni di quadro
1.1 Ritratto di Scuola dall'interno
1.2 L'Irc come "avamposto educativo"

2. Per un modello di formazione permanente Idr
2.1 *Partnership* fra Scuola, Università e I..S.S.R.
2.3 *Mentoring* in situazione dei neo-docenti
2.3. *Scrittura-documentazione* delle pratiche di Irc

3. Bibliografia essenziale

1 Questioni di quadro

Non si può accostare il tema della formazione permanente dell'Idr senza parlare prima del contesto laddove l'Idr è chiamato a svolgere il suo servizio: la Scuola. E per farlo, mi piace richiamare le parole di un intellettuale cattolico che così ne ha scritto:

"La scuola è un istituto gravemente screditato. Essa è condannata dai pedagogisti e dai teorici dell'educazione per i quali è una realtà invecchiata, inadatta alle nuove esigenze, contraddittoria nella sua figura e, quel che è più grave, sorda ad ogni esigenza innovatrice. La scuola non è viva neppure nel cuore degli insegnanti, né di quelli anziani che rimpiangono una vita consumata senza compensi adeguati, né di quelli più giovani che ben poco possono sperare da essa per il loro futuro, per i loro studi, per la loro stessa intelligenza. La scuola è mal vista dagli studenti, troppo noiosa se confrontata alle altre forme di attività cui essi accedono quotidianamente e dalle quali finiscono per trarre una più efficace formazione; è screditata dalle famiglie ed è screditata generalmente per quell'aria di stenti e di ristrettezza in cui si muovono gli insegnanti… Il credito, la stima di cui godevano maestri e professori nella vecchia Italia post-risorgimentale è stato sostituito dalla diffidenza e a tutta la funzione scolastica si guarda con occhi scettici, ben diversi da quelli che, ammirati e commossi, la seguivano estendersi e consolidarsi nel Paese, simbolo valido anche nella sua retorica, della speranza, allora comune, in un avvenire migliore…"[1].

[1] L'estratto si riferisce a un articolo di L. Pedrazzi scritto sul primo numero de il Mulino, "La scuola senza riforma", *il Mulino*, a. I, n. 1/1951, p.1.

1.1 Ritratto di Scuola dall'interno

Il testo appena letto porta la firma di Luigi Pedrazzi, uno dei 15 esperti nazionali della Commissione Ermini chiamata agli inizi degli anni '60 ad accompagnare la politica scolastica del primo centrosinistra ed è datato non 2010 ma 1951, anno in cui un giovanissimo Pedrazzi volle schizzare in un articolo un miniritratto di Scuola che ben si attaglierebbe alla Scuola dei nostri giorni. Cosa è accaduto alla Scuola e "dintorni" nei quasi sessant'anni che ci dividono dalla testimonianza di Pedrazzi?

Le spietate critiche mosse nella stagione contestataria all'impianto gentiliano di una scuola "apparato di Stato"[2] e luogo di riproduzione di disuguaglianze e di formazione conformistica non si sono tradotte nell'auspicato riformismo di una Scuola capace di guadagnare alla formazione *superiore* i ceti popolari: restano altissimi i tassi di dispersione (non si ripeterà mai abbastanza che il 30% dei nostri giovani lascia gli studi senza aver conseguito una qualifica e che oltre il 40% degli studenti universitari non consegue la laurea); l'iniquità sociale (da un secolo circa il rapporto tra titoli di studio dei genitori e titoli di studio dei figli è rimasto pressoché invariato e non si riesce a incidere sui meccanismi di riproduzione degli svantaggi legati al contesto di provenienza degli studenti[3]); l'incapacità di valorizzare le eccellenze e il merito (sia per gli allievi che per i docenti).

Di contro quegli attacchi hanno indebolito ulteriormente le già fragili fondamenta istituzionali del sistema, giungendo ad auspicarne persino la fine. E in verità, i profeti della descolarizzazione videro lontano: l'*home schooling* è uno degli scenari più concreti del futuro prossimo venturo[4].

L'affermazione post-moderna della rivendicazione del principio di libertà slegato da quello della responsabilità, unito ai molti cambiamenti economico-industriali che hanno modificato in breve tempo l'equilibrio dei ruoli dei genitori nell'assolvimento dei doveri di cura educativa dei figli, hanno fatto sì che venissero delegati alla scuola compiti assistenziali per i quali essa non era preparata e per la cui soluzione sarebbe stato invece opportuno che la politica mobilitasse altre risorse e persone. Invece si è scelta la strada breve dell'ampliamento delle funzioni insegnative, chiedendo agli insegnanti italiani (senza che ne avessero gli strumenti, né una formazione specifica) la disponibilità a un impegno *missionario* alla soluzione o, quanto meno, al tamponamento di emergenze socio-educative, laddove invece in altri Paesi europei la Scuola

---

[2] L. ALTHUSSER, *Lo stato e i suoi apparati*, tr. it., Editori Riuniti 1997.

[3] Secondo l'ultimo rapporto sulla mobilità sociale della *Fondazione Italia Futura*, curato da Irene Tinagli, il livello di mobilità sociale nel nostro Paese è bassissimo. Di seguito alcuni dati: il 40% degli ultra cinquantenni dichiarava nel 2008 di avere uno stato sociale migliore di quello della famiglia di origine, mentre solo il 6% dei ventenni aveva la stessa percezione e il 20% di questi si collocava in uno stato sociale inferiore a quello della famiglia di origine (dati SWG). La probabilità che una persona il cui padre non abbia completato gli studi superiori riesca a laurearsi è del 10%, contro il 40% in Gran Bretagna e il 35% in Francia. E non solo, mentre negli altri paesi si sono fatti notevoli progressi nel corso del tempo, in Itala tale probabilità è pressoché invariata. Alla fine degli anni Ottanta il differenziale retributivo tra vecchi e giovani era meno del 20%; nel 2004 questo gap è arrivato al 35%. Un divario che risulta più pronunciato per i giovani laureati, che hanno perso proporzionalmente più terreno rispetto ai colleghi più anziani con lo stesso livello di istruzione. Inoltre i giovani più istruiti entrati nel mondo del lavoro a metà degli anni Ottanta riuscivano ad aumentare il proprio salario di oltre l'85% nel giro di sette anni, quelli entrati sul mercato del lavoro agli inizi degli anni Novanta dopo sette anni avevano raggiunto un aumento molto inferiore, ossia del 54% (dati Banca d'Italia). Sono solo alcuni esempi che testimoniano come la nostra società è insieme immobile ed iniqua e che il principale strumento di ascesa sociale, l'istruzione, non funziona più a tale scopo, mentre il condizionamento della condizione sociale e familiare ha sempre più importanza.

[4] La previsione del *National Home Education Research Institute* (www.nheri.org), è che nel 2040 il numero degli *homeschoolers* supererà negli Usa quello degli studenti che frequentano scuole di tipo tradizionale. Essa si fonda, oltre che sulle crescenti opportunità offerte dallo sviluppo tecnologico (banda larga, etc), sul fatto che già ora i risultati conseguiti dagli *homeschoolers* nei test standardizzati sono mediamente migliori di quelli ottenuti dagli studenti delle scuole pubbliche, in una misura variante dal 30 al 37%. Anche se queste analisi non sembrano tener conto del valore "educativo" del gruppo-classe e del "fare squadra". In Italia il fenomeno è per ora irrilevante, ma lo spostamento dell'accento dai curricoli agli esami e alle certificazioni, e l'eventuale assegnazione di buoni studio alle famiglie che volessero intraprendere questa strada potrebbero creare anche da noi condizioni più favorevoli allo sviluppo del fenomeno, che in pochi anni – lo spazio di 1-2 generazioni – ridurrebbe buona parte dei luoghi fisici nei quali oggi si fa scuola in qualcosa di simile alle fabbriche dismesse per manifesta obsolescenza: luoghi dell'archeologia formativa.

conservava la funzione esclusiva di soggetto culturale e di socializzazione etico-civica delle nuove generazioni.
E ancora. Scomparsa la Scuola gentiliana, sono uscite definitivamente di scena le ultime generazioni di "insegnanti intellettuali" e di "direttori didattici", entrati in servizio più o meno negli anni '60, forti di una formazione ancora sostanzialmente culturale e di sapere pratico, mentre è entrata in scena una generazione di insegnanti che ha profondamente interiorizzato e declinato in azioni didattiche – *per ragioni di oggettiva, insuperabile necessità* – il paradigma dell'accoglienza e della cura (pur nella consapevolezza di una materiale difficoltà a continuare a insegnare bene nel contempo il teorema di Pitagora e le guerre puniche) e di dirigenti-manager radicalmente esautorati della leadership didattica.
Da allora maestri (e soprattutto maestre) e professori (in special modo della scuola secondaria di I grado) fanno quello che possono per portare a buon fine i compiti socio-educativi di cui sono stati improvvisamente investiti e spesso ci riescono, al prezzo di uno stress personale sul quale pesa da trent'anni la censura culturale di un silenzio colpevole, senza ricevere il riconoscimento sociale che sarebbe loro dovuto, senza poter sperare in alcuna progressione di carriera, senza la prospettiva materiale di alcuna valorizzazione del merito per l'impegno perlopiù straordinario profuso soprattutto nelle scuole – moltissime in Italia, specie nel Mezzogiorno – di "frontiera"[5].
I dirigenti hanno invece dissipato il loro preziosissimo capitale di sapere pratico nei numerosi compiti di gestione amministrativo-manageriale che l'autonomia scolastica gli ha riversato addosso. E ad ascoltarli, quanti *cahiers de doléances* vengono riempiti da testimonianze di sofferta quotidianità professionale e di rimpianto della loro cultura magistrale! A tal punto da far pensare che la categoria dei dirigenti, salvo rare eccezioni, abbia perso le ragioni della speranza, oltre all'ottimismo della volontà.

Ma la corda non poteva essere tirata a lungo.

E all'alba del 2000 i segni del malessere della Scuola hanno cominciato a farsi manifesti. Riversato inizialmente nelle sale professori e in nicchie non istituzionali (quella della ricerca didattica è una); inascoltato dalle famiglie, esso comincia a trovare spazio in una copiosissima letteratura narrativa emergente[6]; nei Report che il Miur ha cominciato a commissionare a medici del lavoro per scattare qualche foto all'esistente[7]; nella ricerca sociologica[8] e didattica[9] che dà voce

---

[5] Eloquenti in proposito le parole di Lea Reverberi, docente di lettere di una scuola media della provincia di Napoli: "Il mio è un necrologio per la scuola che è morta: nell'abbandono dei suoi edifici, nel grigiore delle pareti delle sue aule, nel tanfo delle sue palestre, nel fetore dei suoi gabinetti. E' morta di amarezza, nello squallore delle sale docenti. Di rancore, nella frustrazione dei suoi professori, nella marginalità del loro ruolo, nell'usura dei loro abiti, nell'indigenza delle loro esistenza, nell'insulto alla loro persona. Morta di vergogna, nella mancanza di carta igienica, nella povertà dei suoi strumenti, nel decadimento delle sue suppellettili., Di noia, nell'inutilità delle sue riunioni, nell'astrusa insulsaggine dei corsi di aggiornamento. Di disgusto, nell'ipocrisia dei suoi ministri, nell'arroganza dei potenti, nella volgarità della cultura dominante. Morta di invidia, nel confronto con le scuole dei paesi civili. Di indifferenza, nell'incuria dell'opinione pubblica, nell'ignavia delgli intellettuali, nel disinteresse dell'informazione. La scuola italiana è morta di rimpianto, nella disillusione dei sogni di chi, almeno per un giorno, ci aveva creduto". Exergo al volume di E. SBARAGLIA, *La scuola siamo noi*, Fanucci Editore, Roma 2009.

[6] P. TAVELLA, *Gli ultimi della classe*, Feltrinelli, Milano 2007; A. LANDI, *La Profe. Diario di un'insegnante con gli anfibi*, Mondatori, Milano2007; P. TAVAROLI, *Caro prof. Lettere a un insegnante di religione*, Portalupi editore, Alessandria 2003; S. MINERVA, *Un maestro salvato dai bambini*, Robin edizioni, Roma 2004; G. GIOVANNONE, *Perché non sarò mai un insegnante*, Longanesi, Milano 2005; L. GAFFURI, *Intellettuali del giorno dopo*, Liguori, Napoli 2008; P. MASTROCOLA, *La scuola raccontata al mio cane,* Guanda, Parma 2004; M. LODOLI, *I professori e altri professori*; Einaudi, Torino 2003; dello stesso autore *Sorella*, Einaudi, Torino 2008; M. IMARISIO, *Mal di scuola*, Bur, Milano 2007; D. STARNONE, *Solo se interrogato*, Feltrinelli, Milano 2007; dello stesso autore *Fuori Registro*; Feltrinelli, Milano 2008 e *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Feltrinelli, Milano 1989; G. ALBERICO, *I libri sono timidi*, Filema, Napoli 2007 e *Cuanta pasiòn*!, Mondatori, Milano 2009 ; D. PENNAC*, Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008; M. ROSSI-DORIA, *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora, Napoli - Roma 1999 e moltissimi altri.

[7] V. LODOLO D'ORIA, *Scuola di follia*, Armando, Roma 2005; G. BASAGLIA, V. LODOLO D'ORIA (a cura di), *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazioni, problemi e proposte,* Background Report del Ministero Istruzione Università e Ricerca per il progetto OCSE-insegnanti 2002-2004; V. LODOLO D'ORIA (a cura di), V*alutazione dei rischi psicosociali in ambiente scolastico. Analisi e gestione nel documento di valutazione dei rischi*, Fondazione IARD, 23 febbraio 2009. Secondo l'ultimo studio del 2009 della Fondazione Iard i docenti con disturbi psicologici in Italia potrebbero essere circa 10mila.

[8] A. CAVALLI ha coniato il sintagma "insegnante depresso" per descrivere icasticamente tale atteggiamento. Si veda a questo proposito "Consigli per vincere la depressione" in *Ripartire dalla scuola*, il Mulino n. 436, anno LVII, Bologna marzo-aprile 2008, pp. 250.

[9] L. PERLA, "L'implicito malessere ex cathedra" in *Quaderni di didattica della scrittura*, 10, 2009.

ai non detti del "fare scuola". Per la prima volta lo stereotipo di una presunta *levità* del lavoro magistrale, particolarmente radicato nella pubblica opinione italiana e nell'intellighenzia politico-culturale, inizia a incrinarsi.

Ma è uno stereotipo che ha impedito *per anni* di riconoscere l'immane dispendio di energia psicofisica che è necessario che maestri e professori profondano per adempiere dignitosamente al compito di istruire.

Oggi, *solo oggi*, si comincia finalmente a prendere atto che insegnare costa fatica al punto da arrivare a produrre malessere[10].

Un malessere che ha contribuito fra l'altro, negli anni, a diffondere nell'immaginario sociale dei giovanissimi una rappresentazione negativa dell'essere docente. Chi può mai aspirare oggi, se non come soluzione di ripiego, alla conquista di un posto di semi-professionismo intellettuale qual è quello di insegnante?[11]

Infine, fra insegnanti e allievi della Scuola del terzo millennio i *gap* sono diventati molto più numerosi delle affinità, gli scarti anagrafico-culturali ben più ampi delle comunanze di sensibilità e interessi: quelli che creano immediata sintonia! E invece.

E invece l'allievo della Scuola contemporanea è un "nativo digitale" (a differenza dei suoi maestri, semplici "immigrati" digitali: fra dieci anni un bambino della scuola primaria potrà vantare una competenza informatica superiore a quella della sua maestra) e comincia a trovare alquanto bizzarro il canone didattico monomediale usato dai suoi insegnanti, perlopiù analitico e centrato sull'uso del libro di testo.

Una bizzarria che non trova riscontro neanche nei modi di apprendere dei ragazzi di oggi, costruttivi, reticolari, strategici, che non dispongono più l'allievo a tollerare senza inquietudine il ruolo marginale di uditore che aveva nella scuola un suo coetaneo solo vent'anni fa.

Altro *gap* da colmare è quello fra insegnanti e allievi di *altra* cultura. Sei anni fa gli alunni stranieri nella scuola italiana erano 85 mila (1% del totale alunni), oggi sono oltre il 6%, fra cinque anni saranno il doppio, più di un terzo dei quali di religione musulmana.

La Scuola è destinata a raccogliere sempre più la sfida dell'integrazione e dovrà farlo senza equivoci e balbettii post-ideologici, senza togliere i crocifissi e i presepi dalle aule, rinunziando a inseguire il mito di una pseudo-neutralità culturale e valoriale che sbiadisce i colori dell'appartenenza (a un certo contesto), sempre accesi e chiaramente riconoscibili a distanza, anche nella contaminazione, nel grigio spento delle identità sbiadite (né *tua*, né *mia*). Possibilmente guardando alle lezioni fallite o riuscite degli altri (inglesi, francesi, statunitensi).

E poi c'è il *gap* con gli allievi più fragili e distanti. Con alcuni di loro lo scarto è talmente ampio che il rischio è di non riuscire a colmarlo mai.

---

[10] P. ROMEI, *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

[11] Cfr. M. COLOMBO (a cura di), *La socializzazione professionale degli insegnanti*, Vita e Pensiero, Milano 2005. L'autrice, richiamando le definizioni di molti autori, definisce professionista colui che applica un dato corpus di conoscenze ad uno specifico campo di azione, avvalendosi di una razionalità tecnica che implica: il rispetto di standard da seguire nell'applicazione delle conoscenze; il rispetto di un codice di comportamento (deontologia professionale) nel rapporto con il cliente/committente; una relazione di tipo economico (mezzi/fini; rischi/benefici; costi/guadagni) con il cliente o il pubblico; un elevato livello di autonomia e decisionalità nell'orientamento delle proprie azioni; la percezione dell'ambiente complessivo nel quale si svolge la sua opera e la capacità di modificarlo. Nel caso degli insegnanti, occorre parlare di un semi-professionismo, o quasi-professionismo, poiché essi non hanno una relazione economica con il cliente o l'ambiente di riferimento, ovvero la relazione che definisce l'incarico professionale é protetta, come avviene in qualsiasi organizzazione "domestica", dal fatto che lo Stato funge da mediatore tra utenza e professionista, determinando anche direttamente e indirettamente gli standard professionali da seguire. La seconda caratteristica del professionista che l'insegnante non può riflettere appieno é l'affidarsi a un codice deontologico stabilito dalla categoria professionale di riferimento, e non solo perché manca la formalizzazione di questa categoria, ma anche perché il grado di libertà nei comportamenti didattici é assicurato dal principio costituzionale della libertà di insegnamento. Proprio il richiamarsi alla libertà di insegnamento é, secondo la nota interpretazione di K. E. Weick, una delle cause fondamentali del funzionamento anomalo delle organizzazioni didattiche che sono definite sistemi "a debole integrazione". Cfr. E. Etzoni (ed.), *The semi-professions and their organizations,* The Free Press, New York 1969 e anche K. E. Weick, *Educational organizations as loosely coupled systems,* New York 1976.

Sono i ragazzi che la Scuola perde ogni anno per "dispersione"[12].
Bambini che respirano il disagio esistenziale dalla culla, oppure che si formano a un sistema di "regole" sociali che per la legge dello Stato ha un nome (e che nelle aule diventa "definizione di ruolo"[13]): devianza, trasgressione, disadattamento. E' uno stile di vita che fanno proprio a causa di svantaggi educativo-culturali legati ai contesti di nascita, e che quando approdano nelle aule della scuola, a volte è già tardi.

Sono gli allievi a rischio, i ragazzi difficili[14] del S. Paolo, di Scampia, dello Zen, di Quarto Oggiaro, quelli che la Scuola perde per l'incapacità didattica di riuscire a trattenerli nel circuito dell'obbligo o anche solo delle qualifiche professionali.
Anche questi sono allievi da integrare.

Sono gli italiani oggi ai margini del Paese, domani ultimi in Europa. Se la Scuola di oggi ha necessità di ritrovare un senso, lo dovrà trovare *soprattutto* in ragione della loro educazione o *ri*-educazione. Anche perché è da questa che passa il recupero del *gap* più grande e irrisolto: quello fra Nord e Sud del nostro Paese.

E, con buona pace dei cultori del *dogma disciplinarista*, recuperare gli *ultimi* a un'etica che li faccia persone nel mondo, donne e uomini capaci di gesti, sentimenti, condotte civili, che li emancipi dalla schiavitù culturale dell'appartenenza alle cento Gomorre che ancora insanguinano la storia contemporanea del Mezzogiorno d'Italia, è un compito che ci tocca molto da vicino, esattamente come il far loro apprendere i fondamenti dell'italiano e della matematica (possiamo chiamare questi obiettivi "prescrittivismo pedagogico di Stato"? Didattica che espone al rischio di una "Scuola etica"?[15] Forse, più semplicemente, si tratta di "fare" ancora una larga parte di italiani; di guadagnare a standard di civismo europeo anche attraverso la Scuola – *e attraverso cos'altro se no?* – la buona metà del nostro Paese).

1.2 L'Irc come "avamposto educativo"

Alle criticità appena enunciate si aggiunge la questione della formazione-insegnanti che continua ad essere letta al di fuori di qualsiasi teoria dell'educazione.
L'idea di formazione che è alla base dei protocolli di Lisbona del 2001 è infatti quella che fa l'uomo "produttore competente" e ha al suo cuore l'ideologia della "professionalizzazione"[16] che ha preso il posto, nei documenti tecnici dei ministeri dell'istruzione europei e anche di quelli italiani, dell'antropologia dell'educazione.

Questa posizione fa il paio in modo formidabile con quella dei fautori dell'umanesimo liberale che sostengono il progetto di una Scuola di soli contenuti e che attaccano a mezzo stampa tutte le possibili ipotesi di Scuola educativa (le innumerevoli accuse mosse ai pedagogisti di "catechizzare" la formazione attraverso l'introduzione di insegnamenti "ideologici" nella scuola, ne sono un esempio[17], così come gli attacchi reiterati all'insegnamento della religione cattolica[18]).

---

[12] Gli ultimi dati resi disponibili dal MIUR riferiti all'A.S. 2006/2007 fanno rilevare un numero di dispersi pari a 2791 nella scuola secondaria di primo grado e di 44.664 nella secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda la situazione della dispersione in Puglia vedi C. LANEVE (a cura di), *Ci sono posti vuoti in classe*, Centro Pedagogico Meridionale, Bari 2010.
[13] L. CANCRINI, *Bambini diversi a scuola*, Bollati Boringhieri, Milano 1989.
[14] P. BERTOLINI, *Ragazzi difficili, Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Milano luglio 2000.
[15] Sono le accuse mosse ai pedagogisti dai sostenitori di un modello di scuola liberale, attenta *esclusivamente* alla formazione intellettuale. Si tratta invece di far coesistere nella formazione scolastica, in modi sicuramente più efficaci di quanto fatto sino ad oggi, funzioni spiccatamente educative (di educazione alla cittadinanza, all'affettività, alla morale) con funzioni specificatamente culturali, legate all'apprendimento di saperi. E' vero che ogni disciplina è formativa in sé, ma è altrettanto vero che alcuni percorsi educativi (l'educazione alla cittadinanza o l'educazione ai sentimenti sono due esempi) richiedono spazi e tempi dedicati affinché non diventino oggetti di un didatticismo estemporaneo. A questo proposito cfr. L. PERLA,"Sì al programma di educazione emotiva", *Corriere del Mezzogiorno*, 18 novembre 2009, in risposta alle pesanti critiche mosse da A. Bernardini De Pace sul *Giornale* del 22 ottobre 2009, da G. Israel su *Tempi* dell'11 novembre 2009 e da E. Galli della Loggia sul *Corriere* dell'8 novembre 2009 sulla introduzione di insegnamenti educativi nella scuola pubblica.
[16] C. LAVAL, *L'école n'est pas une entreorise. Len néo-liberalisme à l'assaut de l'enseignemt public*, La Découverte, Paris 2003.
[17] Per restare solo a quelli più recenti, Francesco Alberoni ci accusa di aver distrutto "le basi del pensiero razionale e i fondamenti della nostra civiltà" F. ALBERONI, "Studiare le date a scuola fa capire l'identità del Paese", *Corriere della Sera*, 2 novembre 2009; Ernesto Galli della Loggia di gestire come oligarchi "il passaggio dall'Istruzione, tipica della vecchia scuola liberal-classista-nozionista, all' Educazione, irraggiante invece roussoiana libertà e armonia"; E. GALLI DELLA LOGGIA "Così la democrazia

In realtà la scuola è, o almeno dovrebbe essere, come ha scritto di recente L. Santelli, il luogo in cui la formazione si realizza attraverso la trasmissione di un patrimonio culturale elaborato dalla tradizione, ma capace anche di assumere al proprio interno il volto di un impegno educativo autentico. E' un'illusione pensare che un approccio meramente istruzionale e professionale possa rappresentare il rimedio decisivo contro la crisi di qualità che ha investito la Scuola e soprattutto contro l'intolleranza, l'illegalità, il cinismo e tutte le forme di diversità che rendono problematica e più difficile di un tempo la convivenza nelle nostre comunità scolastiche e nella più ampia comunità sociale.

Anche per questo, le funzioni educative della Scuola vanno rinforzate.

E va rinforzato il profilo di formazione magistrale di chi è chiamato ad operare in tale contesto.

La sfida di riqualificazione della Scuola si giocherà, insomma, anzitutto sul piano della formazione qualitativamente elevata di un insegnante-Maestro, ancor più che di un insegnante-professionista.

Entro tale progetto, l'Idr occupa ciò che ho definito un "avamposto educativo" [19].

L'Idr, con una formazione curvata nella direzione di una piena magistralità, può offrire un contributo di altissima rilevanza per rispondere a molte delle criticità poc'anzi analizzate.

Senza alcuna pretesa di esaustività, ma solo per offrire qualche spunto di sollecitazione alle attività del laboratorio, vado ora ad analizzare qualche possibile coordinata di un modello di formazione permanente per l'Idr.

2. Per un modello di formazione permanente Idr

Parlare di un modello di formazione per l'Idr significa entrare nel merito del dibattito scientifico riguardante la nozione di professionalità insegnativa cui oggi ispirare l'azione magistrale e soprattutto i modi attraverso i quali è possibile promuoverne lo sviluppo e l'esercizio.

A tale proposito, la ricerca didattica più recente mostra un quadro di studi in pieno fermento dal quale emergono due prospezioni di lavoro da attivare in particolare con i neo-insegnanti.

La prima tende a valorizzare sempre più sul piano della ricerca la conoscenza posseduta dagli insegnanti riguardo la loro pratica. Fino agli anni Ottanta la ricerca didattica indicava all'insegnante *cosa fare* nella pratica, negando a quest'ultimo il possesso di un sapere (conoscenza sull'insegnamento) che era invece considerato di stretta pertinenza del teorico (il ricercatore). Da allora è in corso un riorientamento epistemologico (favorito fra l'altro dall'ampio filone di studi sociologici sulle competenze intese come *schemi di azione, non di teorie!* messi in atto per risolvere i problemi della pratica) che oggi considera l'insegnante un co-costruttore del sapere sull'insegnamento e non più un mero fruitore di teorie e tecniche formalizzate lontano dai contesti di lavoro.

Gli effetti di questa svolta sono che oggi la professionalità degli insegnanti è posta in stretta equazione col problema di ricerca della definizione del "sapere-insegnante": un sapere che non è più soltanto teorico, né facilmente "oggettivabile", ma che non è neanche frutto della sola esperienza pratica.

Si tratta di un sapere che potremmo definire *fenomenologico-esistenziale*, che si nutre di fonti diverse e di una continuità stupefacente con convinzioni personali, credenze, emozioni,

---

diventa catechismo", *Corriere della sera,* 8 novembre 2009; Giorgio Israel, ricordando la definizione collettiana di pedagogia come "scienza dei nullatenenti", chiama a gran voce gli intellettuali a sollevarsi in un movimento culturale che contrasti nella Scuola "l'affermazione di ideologie didattico-pedagogiche"; G. ISRAEL, "Il disastro del successo formativo garantito", *Il Messaggero*, 28 agosto 2009 le difficoltà di far giungere la voce di un pedagogista sulle pagine di una testata nazionale sono pari solo a quelle di una scalata alpina di settimo grado.

[18] L. PALMISANO, GRUPPO SCUOLA E LAICITÀ (a cura di), *Quale laicità nella scuola pubblica italiana. I risultati di una ricerca*, Claudiana, Torino 2009.

[19] Vedi il mio "Per un progetto di scuola: l'insegnamento della religione cattolica come avamposto educativo" in *Atti di Scholé*, La Scuola, Brescia 2010.

memorie pre-professionali inerenti la passata esperienza scolastica con i vecchi maestri, riattualizzata nel presente, e che l'"intermezzo" della formazione universitaria sembra scalfire assai debolmente[20]. Un sapere generato dall'azione che interseca il livello della teoria solo nella misura in cui quest'ultima si pone *al servizio* della pratica: ovvero non forzando quest'ultima entro gli schemi precostituiti di leggi universali, ma aiutando a decodificarne una complessità frutto a volte più di competenze pratiche che di saperi teorici.

La seconda direzione di marcia tende sempre più a collegare la formazione dell'insegnante alla pratica: per una "pratica formatrice". La pratica di per sé non insegna. Per essere formatrice, deve essere teorizzata (E. Charlier, 2006). Se la guardiamo da questa prospettiva, la questione formazione Idr assume obiettivi e procedure metodologiche peculiari.

Essenzializzando, gli obiettivi diventano quelli di riuscire a comprendere e interpretare le pratiche di insegnamento di religione cattolica (le proprie o quelle dei colleghi) per "distanziarle" criticamente grazie alla riflessione: sia al fine di rendersene sempre più consapevoli e disponibili a cambiarle (se necessario), sia al fine di migliorale, cioè di farle diventare sempre più, buone pratiche.

E veniamo alle coordinate di un possibile modello:

a) *partnership* fra Scuola, Università e I.S.S.R.;
b) *mentoring*, ovvero accompagnamento dei novizi;
c) *scrittura/documentazione* delle pratiche di insegnamento di religione cattolica.

2.1 *Partnership* fra Scuola, Università e I..S.S.R.

Il *saper insegnare* è competenza diversa dal *sapere* e la ricerca didattica sulla formazione insegnante ha dimostrato che solo modelli integrati (che prevedano cioè una formazione in alternanza fra Scuola, Università, ISR, coordinati allo scopo), possono far conseguire l'obiettivo di una qualificazione professionale realmente efficace.

E' nella creazione di questo raccordo, infatti, la chiave dell'instaurarsi di quel circuito virtuoso fra teoria e pratica che fa superare le "tentazioni" prescrittivistiche in ambito di formazione docente: quel dire ai futuri insegnanti "devi fare così", che appare oramai desueto ai fini della preparazione alla professione.

Oggi sappiamo che la formazione alla pratica dell'insegnare, così come viene assunta dalla ricerca didattica, mette in gioco paradigmi di interpretazione che connettono sempre teoria e pratica: dalla *reflective practitioner model* di Donald Schön che individua nella capacità di riflessione nell'azione da parte del docente una delle caratteristiche fondamentali del suo sviluppo professionale; all'*apprenticeship model*, basato sulla "centralità accordata all'osservazione delle pratiche, alla pratica assistita o al tirocinio guidato" (P. Calidoni, 2004), sino al *self-study model*, basato sulla riflessione sulle implicazioni della *soggettività* del docente novizio nell'azione didattica, con un approccio di analisi alla pratica di tipo costruttivista-collaborativo che porta a interrogare quest'ultima soprattutto per "le assunzioni implicite che la sottendono"(Cochran-Smith e Lytle, 2004).

E' all'interno di questi paradigmi che vanno maturando ipotesi di modellizzazioni formative nuove, intese nei termini di percorsi professionali profondamente "situati", a forte connotazione euristica, in cui il futuro docente sia reso sempre più partecipe e responsabile delle azioni didattiche del contesto in cui è inserito.

Va detto che il raccordo fra Scuole-Università- I..S.S.R. è ancora in fase di sperimentazioni circoscritte: riguarda solo poche fortunate eccezioni.

E' questo, dunque, il primo "fronte" sul quale occorrerà investire a livello di progettazioni integrate (anche micro), per sostenere l'accompagnamento degli insegnanti novizi e in servizio.

[20] Vedi in proposito L. PERLA, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010.

2.2 *Mentoring*, ovvero accompagnamento dei novizi

E' esperienza comune dei responsabili diocesani riscontrare un bisogno elevato di accompagnamento e di conforto manifestato soprattutto da parte dei docenti novizi. L'incontro con la realtà dell'insegnare non è mai semplice e la ricerca ha evidenziato uno scarto notevole fra le competenze di un novizio e quelle di un esperto, a conferma del fatto che il saper insegnare matura nel tempo, è un sapere di esperienza.

D.C. Berliner ha individuato e descritto sinteticamente cinque tappe di evoluzione professionale di un insegnante: lo stadio del *novizio*; del *principiante avanzato*; del *competente*; del *provetto*; dell'*esperto*. Il novizio tende a far aderire la singolarità delle situazioni didattiche vissute agli schemi appresi in teoria. Il principiante avanzato comincia a costruirsi delle rappresentazioni delle situazioni e a rintracciarne analogie e costanti. Il competente ha maturato un repertorio di piani di azione fra i quali sceglie, a seconda dei contesti, quello meglio rispondente al caso. Il provetto sa riflettere sull'azione, pescando dalla sua esperienza passata ciò che può servire a rispondere a quella presente. L'esperto, infine, si colloca a un livello di riflessione nel corso dell'azione e sa tradurre le percezioni della situazione vissuta in quel momento in operatività immediata. Rispetto al provetto che riflette sull'azione, l'esperto non utilizza strategie di ragionamento deduttivo (trattamento delle ipotesi), bensì ragionamenti abduttivi (ovvero scopre e produce ipotesi in situazione).

La competenza esperta è dunque una competenza-meta: frutto della capacità di sapere individuare implicitamente le strategie da mettere in atto per risolvere i problemi emergenti. E', infine, quella esperta, una competenza che si matura sul campo: in "centinaia e migliaia di ore di lavoro", precisa Berliner.

Ma come si acquisisce? Attraverso quali dispositivi?

Dalle ricerche sino ad oggi condotte, è emerso che gli insegnanti hanno bisogno piuttosto che di lezioni di esperti e di seminari di aggiornamento, di attività di formazione connesse col loro lavoro nella pratica e di forme di accompagnamento sul campo come elemento rilevante di programmi di *induzione*[21].

I novizi soprattutto vivono una situazione paradossale: "devono dimostrare abilità che non hanno e che possono ottenere soltanto cominciando a fare cose che non comprendono ancora pienamente"[22]. Inoltre sono molto condizionati dalla loro esperienza di studenti che influenza inconsciamente la formazione di pregiudizi, credenze, teorie ingenue dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Una formazione iniziale efficace dovrebbe offrire agli insegnanti novizi la possibilità di mettere in discussione questo universo pre-riflessivo attraverso itinerari di accompagnamento al "fare scuola", a sperimentare se stessi in una dimensione intersoggettiva, che coinvolga allievi e colleghi. Uno di questi itinerari è il *mentoring*.

Il *mentoring* è un percorso di accompagnamento degli insegnanti novizi da parte di insegnanti esperti. *Mentoring* deriva da Mentore, figlio di Alcimo, il fedele amico cui Ulisse aveva affidato il figlio Telemaco per farlo custodire ed assistere in sua assenza. Ma è Fénelon (il religioso e teologo francese François de Salignac de La Mothe-Fénelon) che lo usa per la prima volta - nell'accezione pedagogica che conosciamo oggi - nel romanzo "Le avventure di Telemaco" del 1699, laddove Mentor riveste un ruolo importante: quello di consigliere prudente e dotato di esperienza, che offre aiuto e assistenza ai suoi allievi principianti. Quali le funzioni principali di un

---

[21] Si definiscono programmi di *induzione* gli itinerari di formazione dei neo-docenti caratterizzati da forme più o meno sistematiche di assistenza e di aiuto reso opportuno, a volte necessario, dallo stato di ansia che la "prova sul campo" genera nei giovanissimi e anche meno giovani. Vedi L. HULING-AUSTIN, *Handbook of research on Teacher Education*, MacMillan, New Tork 1990, E. DAMIANO, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004 e E. ISIDORI, *La formazione degli insegnanti principianti. Problemi e strategie*, Morlacchi Editore, Perugina 2003.

[22] E. ISIDORI, *Ibidem*, p.8.

mentore? Sostanzialmente quattro: far verificare la scelta professionale; far acquisire un'esperienza pratica possibilmente valutata; far capire l'insegnamento mirando a una conoscenza in-vista-dell'azione, cioè di progettazione e decontestualizzata (perchè è solo decontestualizzando l'esperienza che è possibile far emergere il livello implicito dei saperi incorporati nelle pratiche di cui l'insegnante non è consapevole poiché "assorbito" dall'azione).

Nella letteratura più recente si è arrivati a delineare una figura di mentore ancora più articolata, che assolve compiti e funzioni che vanno dall'aiuto diretto e indiretto all'orientamento, all'osservazione, al colloquio sino alla valutazione degli stessi docenti principianti.

2.3. La *scrittura-documentazione* delle pratiche di Irc.

Entro la prospettiva di una formazione insegnante che tende a valorizzare sempre più la conoscenza degli insegnanti riguardo la loro stessa pratica, acquistano rilevanza tutti quei dispositivi metodologici che favoriscono la *messa-a-distanza-delle-pratiche*[23]: ci riferiamo alla documentazione scritta delle pratiche didattiche.

Di scrittura delle pratiche professionali si parla per la prima volta alla fine degli anni '60 in Francia, laddove viene assunta nel settore della formazione degli adulti come uno dei canoni portanti dello sviluppo professionale degli insegnanti. In particolare, in un numero di *Éucation permanente* del 1969, la scrittura professionale viene presentata come lo "spazio" e il "luogo" stesso del pensiero di chi insegna, come via elettiva per "rallentare i ritmi dell'azione", per "spiegare a se stessi e agli altri ciò che accade in classe", per "porre una distanza rispetto alle cose", per fare "connessioni" non immediatamente evidenti all'occhio del novizio. Ma alla scrittura professionale, in un modo o nell'altro, fanno riferimento le numerose linee di ricerca di orientamento qualitativo che si occupano oggi della promozione dell'identità dell'insegnante: dagli studi etnografici di Goodson e Pajak alle ricerche sui cicli vitali e le fasi della carriera docente di Huberman e Oja, alle autobiografie narrative di Demetrio solo per citare alcune fra le più note, sino agli studi recenti sulla biografia didattica di C. Laneve e sull'autobiografia formativa di D. Demetrio[24].

Gli autori citati assumono la scrittura nella formazione dei "pratici" come qualcosa di più di una semplice tecnologia della parola. Scrivere l'azione professionale, infatti, consente di accrescere la conoscenza riguardo la propria pratica ma soprattutto di approfondire, ampliare, formare la coscienza professionale in virtù di quel costante *movimento dell'autorischiaramento* della memoria che è una vera e propria disciplina mentale che impegna il soggetto a entrare nel cuore degli eventi, a rievocare con attenzione ciò che è ricordo, ad analizzare (e rendere visibili) vissuti cognitivi ed emotivi che nelle forme di verbalizzazione non scritta restano inespressi.

E poi non va dimenticata la funzione documentativa della scrittura, sottolineata da E. Damiano[25], e che costituisce per l'Idr uno strumento prezioso di riflessione sulle prime esperienze magistrali.

Cosa è la scrittura documentativa delle pratiche didattiche?

"La documentazione, come processo che produce tracce, memoria e riflessione, rende visibili le modalità e i percorsi di formazione e permette di valutare i progressi delle attività individuali e di gruppo"[26].

Si tratta di una delle innovazioni più significative della condizione istituzionale dell'insegnante: come Damiano rileva, il sapere dell'insegnante è un *thesaurus* che meriterebbe di essere conservato e trasmesso ai novizi e invece, al momento va disperso perché non esiste un "costume e una cultura documentali"diffusi nelle Scuole. L'imparare a documentare l'azione

---

[23] C. LANEVE, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009, p.37

[24] D. DEMETRIO, *Ricordare a scuola*,Laterza, Roma-Bari 2003 e anche M. CIFALI, A. ANDRE', *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Puf, Paris 2007.

[25]M. De ROSSI, G. GENTILINI (a cura di), *Formare alla documentazione per narrare esperienze didattiche e di tirocinio*, CD All., IRRE Veneto – INDIRE, CLEUP, Padova 2007.

[26] MIUR, *Indicazioni per il curricolo*, Roma 2007, p.30.

didattica contribuirebbe a far capitalizzare un patrimonio prezioso di "beni didattici" che non sarebbe più destinato all'oblio, come oggi accade.

Sul piano dei processi di accompagnamento professionale dei novizi, invece, la scrittura professionale e le attività documentali potrebbero costituire il *trait-d'union* fra ricerca e insegnamento: il dialogo fra i due mondi è auspicato da tempo e, anche grazie al diffondersi delle esperienze di scrittura della pratica, negli ultimi tempi lo scarto fra Scuole e Università di cui si è detto in precedenza va riducendosi.

Due esempi di scritture professionali utili per far raccontare/documentare l'attività didattica sono il diario didattico[27] e l'autoetnografia magistrale[28]. Il diario didattico è un documento nel quale vengono raccolte descrizioni e analisi di quanto accade in classe. Ne esistono diversi a seconda del registro di scrittura scelto e della funzione espletata, così come indicato da M.L. Holly:

Tipologia di scrittura	**Funzione**
Journalistic writing	Descrittiva.
Analytical writing	Analitica di aspetti specifici del fatto raccontato.
Evaluative writing	Attributiva di valori ai fatti e alle azioni descritte.
Ethnographic writing	Di focalizzazione del contesto fisico, sociale e culturale nel quale si svolgono i fatti.
Therapeutic writing	Catartica, di "sfogo" e allentamento delle tensioni.
Reflective writing	Chiarificatrice di idee, significati attribuiti al fatto narrato.
Introspective writing	Autocentrata: i contenuti espressi riguardano se stessi (pensieri, emozioni, sentimenti, vissuti dell'azione didattica) in riferimento al fatto didattico.
Creative and poetic writing	Metaforica/immaginale: è l'inverso della funzione giornalistica, qui la scrittura è fortemente connotativa.

Alla scrittura del diario si potrebbe far seguire un'analisi dei contenuti orientata in riferimento agli aspetti che più interessa focalizzare ai fini di sviluppo professionale[29].

L'autoetnografia magistrale è invece un dispositivo di scrittura ha il pregio di portare l'attenzione dell'insegnante sul piano delle azioni e della cultura di scuola: il risultato è un racconto che si dipana in modi non soltanto evocativi del passato, ma descrittivi, analitici, di riflessione e documentazione di quanto si fa nel presente. Richiamando D. Schön, potremmo dire che l'autoetnografia è lo strumento di realizzazione di una "conversazione riflessiva" dell'insegnante con la sua pratica di lavoro. Rispetto all'autobiografia che, come è noto, "per statuto" basa la sua ragion d'essere sul nesso *memoria-racconto* (e in modo particolare "su un racconto che si snoda nel tempo senza seguire le leggi dei calendari e degli orologi, che procede per salti, arresti, riprese, interruzioni, rallentamenti, inseguendo il rimembrare della propria vita"[30]), l'autoetnografia magistrale è centrata soprattutto sul "presente che scorre e lascia tracce": lezioni, attività laboratoriali, appunti, tutto è "istantanea" documentaria utile per ricostruire il "film" di quanto

[27] M. A. ZABALZA BERAZA, *I diari di classe. Uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, UTET, Torino 2001.
[28] L. PERLA, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010.
[29] Interessante l'esperienza d'uso dei diari didattici che ha coordinato Elio Damiano col gruppo Oppi di Milano. Vedi E. DAMIANO, *Ethos, Una ricerca sulle pratiche morali degli insegnanti* in OPPI informazioni, 2007, pp.11-30 .
[30] V. IORI, «Spazio vissuto e autobiografie» in D. DEMETRIO, A. ALBERICI, *Il metodo autobiografico*, Guerini scientifica, Milano 2002, C1, p.15.

avviene in aula. Tre sono gli assunti che regolano l'uso dell'autoetnografia a fini di sviluppo professionale dell'insegnante:

a) ogni insegnante è sempre "più" di un insegnante. Il che vuol dire che è soprattutto l'identità esistenziale che confluisce nella sua professione d'aula: l'identità magistrale è identità personale anzitutto;
b) l'etnografia non è solo una rappresentazione della vita d'aula, né soltanto un racconto, ma un vero e proprio *modellamento* della pratica insegnante[31]:attraverso la scrittura autoetnografica l'insegnante interpreta il proprio quotidiano ma lo problematizza e se la scrittura è in coppia, lo legge attraverso gli occhi (e la penna) dell'altro;
c) l'autoetnografia, diversamente dall'autobiografia, presenta una finalità pubblica. Esattamente come farebbe un etnografo, nell'autoetnografia magistrale l'insegnante si pone l'obiettivo di "rendere pubblica la sua esperienza, trasformarla in un testo per mezzo del quale comunicare ai lettori che cos'è, come è fatta la porzione di cultura che ha appreso…"[32].

Per concludere.

Il sapere didattico si costruisce sul campo attraverso una formazione a partire dalla pratica. Una formazione che però veda gli insegnanti partner e non più destinatari del sapere didattico teorico. Di qui quella "Nuova Alleanza" di cui scrive E.Damiano fra insegnanti e ricercatori che è la sfida che attende i responsabili della formazione insegnanti e che farebbe compiere il primo passo nella direzione del superamento della cesura fra teoria e pratica, fra ricerca e insegnamento che (probabilmente) impedisce da quarant'anni di rendere la didattica – il *saper insegnare* - un attributo istituzionale diffuso della professionalità magistrale[33].

[31] Qualsiasi etnografia non è mai né solo esperienza, né solo rappresentazione ma "un'operazione complessa finalizzata a modellare l'esperienza", V.MATERA, *La scrittura etnografica*, Meltemi, Roma 2004, p.56.
[32] V. MATERA, *La scrittura etnografica*, cit., p.II.
[33] E. DAMIANO, *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia 2006; C. LANEVE, *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003; Id *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998.

Bibliografia essenziale

AA.VV., *Leggere il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010.
E. DAMIANO, *L'insegnante.Identificazione di una professione,* La Scuola, Brescia 2004.
C. LANEVE, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009.
M. T. MOSCATO, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008.
L. PERLA, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia 2010.