

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale - Nucleo Autonomia

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 26 - Anno VII

L'inizio dell'anno scolastico rappresenta per tutti l'avvio di un nuovo percorso di crescita civile, culturale e sociale. In tutti i Paesi del mondo che hanno l'ambizione di creare spazi di democrazia e di sviluppo, la scuola costituisce un momento importantissimo per rafforzare e diffondere i principi fondamentali di pace, giustizia, libertà e solidarietà.

Purtroppo i tempi che viviamo non incoraggiano l'affermazione di questi principi, che sono essenziali per poter garantire alle giovani generazioni un futuro finalmente libero dalle aggressioni, dalle guerre e dal terrore.

In questo contesto suscitano ancora viva emozione i fatti di Beslan, in Ossezia del Nord, dove il primo giorno di scuola si è trasformato in una immane tragedia aprendo una grave ferita nella coscienza civile di quanti hanno a cuore le sorti dell'umanità.

La scuola, che in qualsiasi latitudine dovrebbe essere il luogo della convivenza civile per eccellenza, è diventata in questo caso palcoscenico di distruzione e di morte. A ciò si aggiungono le preoccupanti notizie che quotidianamente raccontano di guerre e atti di terrorismo.

Ecco quindi la sfida fondamentale di una scuola attenta ai fenomeni e agli avvenimenti della società che promuove l'educazione ai valori della convivenza civile fra i popoli, della pace, del rispetto della dignità umana, per uscire dalla spirale di violenza, di guerra e di terrore in cui il mondo sembra essere caduto.

Una sfida alla quale, come sempre, siamo certi che la scuola lucana non farà mancare il suo valido contributo.

Un missionario di origini lucane, Padre Prosperino Gallipoli, che ha speso una vita intera per aiutare i poveri dell'Africa a conquistare dignità e futuro, amava ripetere che “c'è bisogno di globalizzare la solidarietà e la pace”. Prosperino è scomparso alcuni mesi fa, lasciando a noi tutti un grande vuoto ma anche la certezza che il suo esempio, come quello di Elisa Springer, testimone dell'orrore della Shoah ed amica sincera della scuola lucana, può e deve essere illuminante per tutti.

È la quotidiana pratica di questi valori universali, che sopravvivono al tempo e che smuovono anche le più crudeli coscienze, ad aver contribuito alla liberazione di Simona Torretta e Simona Pari, paladine e portatrici di amore, pace e solidarietà.

Ed è con questi auspici che la Regione Basilicata e l'Ufficio Scolastico Regionale augurano a voi tutti e alle vostre famiglie un proficuo anno scolastico.

IL PRESIDENTE DELLA REGIONE
FLIPPO BUBBICO

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

26
il nodo
SCUOLE IN RETE

anno 7°

Professionalità docente

Circolare Prot. n. 5435 A/39 - 10 Dicembre 2004

dalle Università di...

sommario

1

F. INGLESE, F. BUBBICO, Premessa

4

A. GRANATA, M. FERRACUTI, Presentazione

Editoriale

5

M. FERRACUTI, Quando crede che...

7

S. CHISTOLINI, Mauro Laeng: vivere oltre l'esistenza

11

G. ACONE, Quale scuola? Quale docente?

12

C. SCURATI, Professionalità docente: percorsi, traguardi, speranze

15

G. CHIOSSO, Come cambia la scuola italiana

20

L. CORRADINI, Le professioni in un mondo che cambia. Il caso della professione docente

29

F. BLEZZA, La componente pedagogica della professionalità docente

32

E. LASTRUCCI, Evoluzione della professionalità docente fra gli anni settanta ed oggi

40

F. STARA, Il metodo pragmatista classico e il concetto di canone educativo

44

L. SALVUCCI, La formazione docente: continuità tra Scuola Secondaria e Università

48

P. MULÈ, Il ruolo culturale e istituzionale della figura del docente e la sua professionalità: un'analisi interpretativa

La pagina bioetica

51

M. T. SANZA, Riflessioni su una critica bioetica: il problema della laicità dello stato

Dall'estero

53

R. LA BORDERIE, Mauro, passero solitario

Dall'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

55

F. FASOLINO, Qualità della scuola e scuola di qualità

58

UNICEF, UFFICIO SCOL. REGIONALE, Calendario 2005

All'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

dalle Istituzioni scolastiche

59

M. CATANZARITI, La professione docente tra innovazione e tradizione

60

M. COVIELLO, La formazione, leva strategica per lo sviluppo professionale dei docenti

62

M. L. VIOZZI, Dal progetto formativo alla gestione organizzativa, amministrativa, finanziaria

65

D. MASTRODONATO, "Progetto qualità": Nord, Est, Sud, Scuola Elementare. Una ricerca sul campo per la qualità e il benessere

67

C. MONTAGNA, Laboratorio di lettura: "Chi legge vive meglio"

La pagina della poesia

69

S. ACCARDO, Poesie

Contributi

71

L. CORRADINI, La bozza di codice deontologico proposta dall'UCIIM

74

M. BRUNELLI, docente bibliotecario o bibliotecario docente?

78

F. CALVARUSO, la costituenda professionalità

81

U. GRANATA, Il docente: il ruolo di formatore tra presente e futuro

82

A. PADULA, Competenze relazionali e professionalità del docente di discipline musicali

83

C. VILLANI, Mass media e interculturalità: alla ricerca di nuove sinergie

Spazio aperto - Recensioni

93

E. BONITATIBUS, Progetto Salute: un rapporto "sbagliato" giovani-fumo

94

G. CORSI, A. ASCENSI, B. ROVERA, C. VILLANI, Recensioni

Rubrica etimologica

102

R. CORRADETTI, La lingua italiana e le sue componenti

Cari amici del Nodo,

eccoci a voi con un po' di ritardo dovuto alla ristampa di oltre mille copie del "Nodo" 25, su invito del MIUR, per un convegno nazionale sulla pedagogia della strada. Con il Nodo 26 rientriamo nella piena normalità editoriale.

Come vedrete il contenuto di questo numero è suggestivo e funzionale al nostro lavoro di insegnanti che noi (per essere un po' alla moda) vorremmo condurre senza troppi 'se' e 'ma'.

In più l'uscita del "Nodo" 26 cadrà nel periodo natalizio e di Capodanno quando i sentimenti di ogni uomo, per un effetto simultaneo di concentrazione e dilatazione, ci faranno sentire più vicini perché più orientati dall'amore verso l'amore. Un momento di forte umanità che noi vorremmo abbracciasse il mondo e che vogliamo rappresentare con il *calendario 2005* di cui l'Unicef fa dono a tutti i lettori del "Nodo".

Cosa dire del "Nodo"? Il suo cammino è sempre in *progress* perché animato da grandi penne e menti sia delle Università che del territorio e, forse, perché la Rivista si presenta con semplicità e senza strategie occulte.

Questo numero sarà aperto da un contributo-saluto del Presidente della Regione e del Direttore Generale per l'istruzione della Basilicata. Qui è nata la rivista e da qui si irradia in molte parti d'Italia e dell'Europa.

Un ringraziamento grato e sentito va a tutti i collaboratori, agli sponsor che facilitano la nostra difficile impresa, ai lettori che pensiamo numerosi, attenti e affettuosi.

I prossimi numeri del "Nodo" riguarderanno i temi della: interculturalità, della istruzione/educazione, della motivazione, della valutazione.

Ora salutiamo tutti voi, amici carissimi, con il consueto augurio, da *augere* accrescere. Forse un po' tutti siamo sazi di crescite materiali, allora noi tutti ci auguriamo di crescere nella *cultura* come quel bene che, secondo i Greci, rende l'uomo *kalòs kai agathòs* bello e buono.

Angela Granata
Mario Ferracuti

Quando crede che...

MARIO FERRACUTI
Università Cattolica

Quando crede che...

Attorno al modesto caminetto di mio padre, ov'egli iniziava i suoi figli alla lettura e alla conversazione con la passione dell'autodidatta, ho appreso l'amore per la *parola* e una grande voglia di *Maestra* di un maestro dalla parola pura ed efficace. Per tutta la mia vita questa è stata una delle aspirazioni più forti che ho inseguito con il lumicino di Diogene. Il Maestro. Un maestro dalla parola significativa e penetrante: cosa c'è di più caro e bello, ma anche di più raro e difficile?

Perché questa premessa?

Dovendo introdurre il discorso sulla "professionalità docente", stimolato dai vostri contributi per il "Nodo" 26, ho pensato di ritornare, ancora una volta, attorno a un caminetto alimentato dalla fiamma di Maestri dalla parola educante e pedagogica. Certamente la forza della loro testimonianza sarà di molto superiore a tutte le analisi che possiamo fare sulle norme e regole che dovrebbero sostenere l'impegno dell'insegnante nel suo percorso di educatore. Ho dedicato all'ipotetico docente alcuni brani che a me sembrano testimonianze ipostatiche.

Quando crede che...

La tecnologia scolastica possa sostituire, quasi interamente, il lavoro del docente, si ricordi che:

"Troppi 'mugnai' della pedagogia si interessano solo del mulino, si impegnano molto e spendono molte energie e molta immaginazione per perfezionarne il meccanismo, gli ingranaggi e le cinghie di trasmissione, e sembrano avere dimenticato che l'essenziale è pur sempre la materia prima che si è immessa nella macina. Le pietre non daranno mai altro che sabbia e, fino ad oggi, ancora non è stato trovato un sistema migliore per ottenere della buona farina che mettere nella macina del buon grano."

(A. Clausse, La Nuova Italia 1976, p. 111)

Quando crede che...

L'insegnamento debba avere caratteri rigidi, non flessibili, non creativi per formare personalità omologate, rigide e non flessibili, si ricordi che:

"I giacimenti a cui, oggi, bisogna attingere non si trovano più né nella terra, né nel numero, né nelle macchine si trovano nella mente. O più precisamente, nella capacità degli uomini di riflettere e di creare... la formazione, lo sviluppo e l'utilizzo

dell'intelligenza, ecco l'unica fonte... Pertanto si tratta di guidare all'esercizio e all'uso dell'intelligenza di tutti gli uomini validi che la nostra società è in grado di formare e di preparare”.

(A. Clausse, La Nuova Italia 1976, p. 158)

Quando crede che...

L'insegnamento non vada difeso da ricorrenti pregiudizi, oggi, sempre più perniciosi ai fini della formazione di menti libere e critiche, si ricordi che:

“Un pregiudizio è un giudizio formulato prima di aver giudicato, un partito preso, generalmente inconscio, e che regola tutte le successive operazioni: valutazioni, selezione dei fatti, risposte alle obiezioni, ecc. Un insegnamento fondato su pregiudizi, è tendenzioso per definizione. Un osservatore esterno può rendersene conto, ma il maestro, lui, no”.

(O. Reboul, Armando 79, p. 17)

Quando crede che...

L'insegnamento sia una forma di intellettualismo unilaterale senza diventare testimonianza di vita, si ricordi che:

“Noi non insegniamo solamente con la parola; insegniamo anche, e in modo assai penetrante, con il nostro esempio. E come può credere che gli altri vogliano seguire i suoi insegnamenti, quegli insegnamenti a cui egli contraddice, sotto gli occhi di tutti, con ogni azione della sua vita? Sono particolarmente appropriate le parole: voi siete *il sale della terra* se il sale perde la sua forza, con che cosa si salerà? Se la parte eletta della società umana è corrotta, dove si dovrà mai cercare il bene morale”.

(J. Fichte, Mursia, 1987, p. 135)

Quando crede che...

L'insegnamento sia compatibile con la dominanza di un “io” egotico, autoreferenziale, privo di rapporto coinvolgente con lo studente, si ricordi che:

“Soltanto nell'Io-Tu si ha autentica e piena relazione, si raggiungono alti livelli di reciprocità; soltanto in questa dimensione l'Io si educa e si costituisce come esistenza autentica, perché vale la legge: ‘Io mi faccio nel Tu, e facendomi dico Tu’. L'educazione ha il significato di un alto ascetismo: un ascetismo rivolto gioiosamente al mondo, per amore della responsabilità di un settore della vita affidatoci sul quale dobbiamo agire senza intromissioni, né desiderio di potenza, né erotismo”.

(G. Milan, Buber, Città Nuova 1994, p. 34 e p. 86)

Quando crede che...

Il processo educativo si esaurisca nella distribuzione di nozioni interessanti e pratiche, ma senza toccare il mondo valoriale dei giovani, le loro radici profonde, si ricordi che:

“Come si può giudicare il valore di una società? Su quali basi si può predire quando una nazione potrà sopravvivere e prosperare? Molti potrebbero essere gli indici adatti allo scopo, quali: il prodotto nazionale lordo, l'incremento demografico, le statistiche sul crimine, i dati sulla salute mentale ecc... In questo libro tuttavia ricorremo a un criterio diverso: *l'interesse di una generazione per la successiva*

Se ai bambini, ai giovani di una nazione è data l'opportunità di sviluppare al massimo le proprie capacità, se vengono fornite loro la *conoscenza* per capire il mondo e la *sapienza* per cambiarlo, le prospettive per il futuro di quella nazione sono brillanti. Se la società non pone un interesse adeguato ai suoi giovani, per quanto essa possa funzionare bene in altri ambiti, rischia la disorganizzazione e la fine”.

(U. Brönfenbrenner, Armando, 1974, p. 11)

Mauro Laeng: *vivere oltre l'esistenza*

SANDRA CHISTOLINI

Professore ordinario di Pedagogia generale
Università degli studi Roma Tre



Doti innate, perfezionate giorno dopo giorno, con dedizione inarrestabile alla costruzione dell'opera che nobilita l'uomo, l'hanno già reso immortale. Il lavoro costante e svolto per amore del lavoro stesso, è stata la nota persistente di una vita consacrata alla scienza e alla conoscenza, per amore della libertà ed in forza della affermazione della razionalità, nella quale tutto trova la giusta collocazione.

Usava un linguaggio semplice per dire cose profonde. Di facile comunicazione e di forte pregnanza, le sue parole andavano a segno nei cuori, oltre che nelle menti, di coloro che lo ascoltavano. Il suo segreto pedagogico era quello di parlare per immagini: i concetti erano resi concreti dall'esperienza e l'esperienza era resa astratta dalla parola. Dava l'immagine e faceva scaturire il significato dalla storia sociale, dalla biografia collettiva nella quale ognuno poteva riconoscersi; ed in questo modo di far procedere le parole dal pensiero, permetteva alla singola individualità di sentirsi persona completa. La ricerca del valore della persona, oltre ogni limite umano e spirituale, era consapevolezza della testimonianza evangelica alla quale nessuno si sottrae, pur non professando alcuna religione e anche non avvertendo l'appartenenza ad una confessione.

Porre i problemi e risolverli era la dimostrazio-

ne dell'intelligenza che non si arrende di fronte alle difficoltà. C'è sempre una speranza che mantiene alta la soglia del cambiamento e della realizzazione personale. La contingenza quotidiana era governata dalla fantasia, dal lavoro, dalla perseveranza. Dava ad intendere di non avere la soluzione e poi però la indicava implicitamente in quello che diceva. Era avviluppata nella parola, poi trascritta in pagine e pagine di racconto della scienza, resa filosofia della vita. Chi cercava una risposta la trovava in quell'esempio, in quella analogia, in quel ripetersi della storia che egli amava ricordare, ripescando dalla sua stessa vita, da cose e fatti che egli aveva effettivamente sperimentato. Oltre duemila anni di Cristianesimo non sono stati sufficienti per il riproporsi dei mali che ci affliggono, quasi sfuggendo alla razionalità umana. Tuttavia, la ragione è la sola via che abbiamo per non cadere vittime di noi stessi, del nostro orgoglio, del pregiudizio duro a cadere, per rialzare invece tutti a dignità umana.

Non vi è ragione senza libertà. La libertà permette la ricerca e questa si manifesta nell'insegnamento. La fede sovrasta tutto e governa quello che alla ragione sfugge. In questa operazione, è ancora la ragione ad imporsi alla fede, dal momento che si autolimita e riconosce lo spessore di un sentimento che va oltre la contingenza.

La libertà di pensare, secondo responsabilità, forse non tutela dalle azioni irresponsabili, rinvia invece all'investimento in educazione e rispetto dei diritti umani e quindi di ogni persona.

Uomo del significato implicito, del senso ultimo, della carità cristiana. Scienziato in ragione, fede, insegnamento. Questa la triade della sua scuola e della sua ricerca. Educare ad essere incarnato nella parola, nella lezione, nell'insegnamento. La pedagogia che egli ha perseguito e diffuso come arte, scienza, filosofia dell'educazione, ricomponendo la triade mai abbandonata. Per questa idea passava la sua valutazione dell'essere e del non essere compartecipe della realizzazione dell'uomo sulla Terra, per opere e per sapienza. Un richiamo denso a mettercela tutta, affinché non siano le inimicizie a guidare la specie umana, ma siano le mete più alte che la nostra mente può generare, corroborate dal sentimento del buono e dalla volontà del bene.

Segreto immenso e visibile dell'accoglienza del creato e dell'attesa fiduciosa del non creato ancora, ma presto da venire.

Senso del limite e grande umiltà bilanciavano la vasta cultura e la geniale capacità di non sovrapporsi al più piccolo dei suoi ascoltatori, e nello stesso tempo di intuire e frenare, con garbo e tempestività, l'intra-

prendenza sfuocata del "maestro", affinché ognuno imparasse ad essere prima di tutto "discepolo". L'ultimo non era solo una espressione letteraria, assumeva una posizione evangelica ben definita nella sua concezione del mondo e della vita. L'assoluto rispetto della personalità altrui non offuscava quel suo senso della giustizia che estrapolava dal gioco delle variabili e faceva così notare la ristrettezza di valutazioni troppo severe, o troppo blande, rispetto agli elementi concorrenti.

Tantissime persone, alcune più giovani altre

meno giovani, si sono rivolte a lui per un conforto, una guida, un consiglio. Ha intessuto rapporti cordiali con tutti, realizzando una comunione sopra l'accademia, oltre gli steccati delle ideologie e delle credenze. Al limite umano della conoscenza, opponeva lo spazio sconfinato della comprensione umana. Con qualcuno possiamo non trovarci completamente in sintonia, bisogna tuttavia provare e riprovare, offrendo le opportunità della autoliberazione che si trovano nella volontà. Solo così si sarà superato il confine che ci separa dalla riduzione strumentale dell'uomo alle istituzioni e saremo educati al rispetto delle norme e delle leggi che noi stessi, anche attraverso i nostri antenati, abbiamo posto a fondamento dell'umana convivenza.

Chi ne ha seguito il cammino, ha constatato la singolare intuizione di momenti, persone, situazioni, ambienti. La strategia era quella classica della

pedagogia: far parlare, capire, intervenire per ristabilire la giusta prospettiva entro la quale dare l'immagine esatta dell'evento in osservazione. Un fare molto scientifico, sprigionato da un essere intensamente misurato con il senso di libertà della persona, da non sottomettere neppure ad un presunto imperativo morale, se questo si pro-



Il diritto all'istruzione. Roselena Sulla, Classe 4^a D, Scuola Primaria "D. L. Palazzo" - Montescaglioso (Matera)

filava come esterno alla persona, perché è comunque la persona che pone il suo imperativo morale e ad esso obbedisce e per esso agisce. Il problema spesso è quello di rendere trasparente tale imperativo morale. Si suppone che l'altro sappia, pensi, agisca per questo motivo o per quell'altra ragione, e non ci rendiamo conto dell'evidenza data dalla non conoscenza reale di quello che l'altro sa e pensa, non abbiamo la minima idea concreta sul che cosa nasconde il suo comportamento. Non giudicare se non vuoi essere giudicato, ma se giudichi

trova tutti gli elementi possibili affinché il tuo giudizio sia equilibrato, giusto, vero.

In facoltà, all'università di Roma, la sua testimonianza è stata visibile prima di tutto per gli studenti, alcuni dei quali sono divenuti personaggi famosi e figure di spicco nella cultura contemporanea. A loro si rivolgeva il suo insegnamento e l'ascolto andava ben oltre i suoi compiti istituzionali, dal primo pomeriggio fino a sera tarda era lì a ricevere tutti. Ascoltava i collaboratori, i visitatori, ed anche gente che magari non aveva nulla a che fare con l'università, e che andava da lui per parlare di qualcosa, per prospettargli qualche progetto, o forse, chissà per un consiglio spassionato e competente.

Ha visto laurearsi migliaia di studenti. Di ognuno leggeva la tesi, offriva spiegazioni, educava alla ricerca scientifica, indagava intellettualmente nelle vocazioni individuali per assecondarne e promuoverne lo sviluppo migliore. Le sue domande potevano sembrare retoriche, o troppo scontate, eppure utili a far luce sul percorso formativo e sulle capacità critiche dello studente. Con realismo inconsueto, fotografava il bisogno umano e professionale dello studente e se capiva che più di tanto non poteva proprio dare, lo sosteneva amorvolmente, spronandolo ad andare avanti, a non abbandonare. Molte studentesse, in bilico tra i doveri familiari e quelli dello studio, non venivano messe di fronte ad un *aut aut*, o la famiglia o lo studio, ricevevano incoraggiamento e soprattutto riuscivano ad organizzarsi al meglio, arrivando alla meta finale. Frutto, questo successo, anche del lavoro di gruppo ben diretto e soprattutto organizzato, tenendo conto non solo delle esigenze della cattedra, ma anche di quelle dell'Istituto, poi Dipartimento, e della Facoltà.

Parallelamente, avveniva con i collaboratori della cattedra. Senza pressione, con tatto pedagogico, orientava allo studio e alla ricerca. Si aveva veramente la percezione di un percorso che si stava snodando. Chi aveva voglia di camminare e di crescere, non trovava tregua. Ad una idea ne seguiva un'altra. Appena si giungeva in prossimità del traguardo, ecco che si poneva una nuova sfida: la curiosità animava la ricerca infinita. Non era importante arrivare per arrivare alla conclusione dell'opera, quanto completare un lavoro iniziato al quale ci si era dedicati con passione.

Era un maestro quando apriva un discorso dicendo "...voi sicuramente saprete molto meglio di me queste cose..." che, suonava come un voler dire "... se lo sapete, e tutti sappiamo che lo sapete,

non potete fare a meno di saperlo, e se tutti lo sappiamo, allora è vero, e se è vero ne scaturisce l'azione conseguente, nessuno può tirarsi indietro...". All'inizio, certe sue frasi sembravano banali. Si vedeva che piovevano su un terreno arido e non riuscivano a fendere la roccia. Semplicemente non si capiva perché usasse quelle immagini così comuni e non adoperasse frasi più astratte e concetti più elaborati. Quella era la sua pedagogia parlata: semplice, chiara, immediata, raccontata, a partire dall'esperienza di ciascuno di noi, resa universale dalla sua ripetizione nello spazio e nel tempo.

E ancora ammoniva a non fermarsi all'apparenza, ma dell'osservazione fare tesoro pieno. Quale migliore esempio di buona scuola potremmo trovare se non quello nel quale entrando in una classe come visitatori esterni, non siamo neppure visti dagli scolari, tutti intenti a svolgere un compito talmente attraente da far passare in secondo piano la visita degli esperti?

E poi ci sono i ricordi sparsi, la dimensione internazionale del suo lavoro, la ricerca delle vie di attuazione della pedagogia e delle scienze dell'educazione, la sua famiglia, la vita sociale. Si emozionava quando vedeva pezzi di scuola recuperati e portati nel Museo al quale si dedicava con gioia contagiosa ed interesse capriccioso. Un album di figurine, un pallottoliere, una consunta edizione di Pinocchio, un cannocchiale, una bambola, un trenino risvegliavano in lui l'amore per la scuola e si capiva che ognuno di quegli oggetti era prezioso, era "magnifico", perché fonte di storia, occasione per cominciare una lezione, per tornare indietro nel tempo, magari alla scuola dei nostri nonni. Didattica vecchia e nuova son si annullano, persistono, coesistono, si fondono e trasformano la disciplina che si insegna. Così la filosofia come le scienze si possono insegnare, partendo dalla realtà, con esempi, e facendo maturare concetti che una volta bene appresi non si dimenticano più.

Collegi d'Europa, d'Asia, d'America venivano a trovarlo e subito erano catturati alla scoperta di qualche nuova pista di ricerca scientifica. Se non conosceva personalmente i colleghi stranieri, guardava pensieroso l'interlocutore, ne scrutava il pensiero, i gesti, e poi concedeva tutto, senza però aver trascurato di avvertire che la sua era una responsabilità limitata, la gran parte della responsabilità ricadeva in chi si assumeva il compito di realizzare l'idea, dopo averla lanciata. Fu così che accolse il Programma Intensivo Erasmus, collaborando con colleghi inglesi e tedeschi con i quali si

incontrava per la prima volta.

Per la pedagogia si è adoperato, scrivendo volumi che fugano le ombre su una disciplina che fa molto parlare di sé in quanto ha a che fare con la scuola e con l'educazione, due realtà delle quali non si può fare a meno. La pedagogia è polisemica, si è sviluppata in modo vertiginoso negli ultimi trent'anni, non ha smarrito la strada, ha invece dato origine a molte vie, sentieri scoscesi ed autostrade. I primi richiedono buone scarpe, le seconde automobili veloci. Il mezzo giusto al posto giusto per raggiungere la meta che, come tale, si rende manifesta. Il maestro non si sostituisce allo scolaro, lo osserva e lo orienta, affinché egli trovi la sua destinazione. Ed egli era discepolo davanti all'incognito, come era maestro per colui che sapeva riconoscerlo.

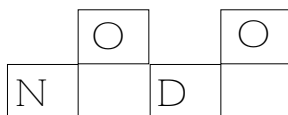
Della famiglia era orgoglioso e fiero, non trascurava di dare merito alla moglie e ai figli dell'aiuto che riceveva dal confronto scandito dalle frequenti conversazioni sui testi accademici che preparava e che poi divenivano materia di riflessione più ampia. Con il volto chino sulla nipotina, ormai in scuola elementare, constatava la femminilità dell'incedere vezzoso che l'educazione rinforzava, ma che la natura aveva già da parte sua abilmente predisposto. E della natura guardava dal balcone della casa al mare il succedersi delle stagioni, catturando le figure fugaci, poi trasferite alla scrittura perenne.

Il borgo tranquillo, lontano dalla confusione della metropoli, ha vissuto una stagione sociale unica, contrassegnata dalle vivide proposte della mente operosa di un intellettuale instancabile. La biblioteca civica, la donazione di arredi e libri, l'of-

ferta di idee, la partecipazione ai momenti di riflessione comune, con la musica, la poesia, la letteratura, la religione sono solo alcune delle altre tappe di una vita spesa per la cultura.

Oltre ad essere un uomo di scienza, era un uomo di fede. Non trascurava di citare figure emblematiche come don Bosco, Gandhi, Paolo VI, Madre Teresa di Calcutta, solo per ricordarne alcune, che avevano insegnato al mondo intero verità perenni attraverso la loro vita dedicata ai poveri, agli indigenti, ai malati, all'umanità. Nello stesso tempo ricordava Galileo, Marconi, Einstein, Pasteur come donatori di scienza. Tracciava così una linea continua tra la carità, la scienza, l'insegnamento e rimandava alla fede in un Dio senza patria, perché cittadino del mondo, e alla fiducia in un uomo senza pregiudizi, perché desideroso di apprendere sempre. Riusciva così a guardare oltre, cercando il senso, anche dove sembrava che esso venisse a mancare, dando la possibilità di riuscire alla scienza, ma sapendo che anche questa avrebbe, ad un certo punto, alzato le braccia al cielo, nell'istante finale dell'itinerario terreno.

Il gioco per il bambino è la sua realizzazione umana, come il lavoro lo è per l'adulto. Il valore dell'uno e dell'altro egli lo ha ben compreso. Come da bambino apprese dai genitori ad amare la natura, misurandosi con le maestose Alpi, così da adulto s'inoltrò nei sentieri della conoscenza e diede a se stesso e alle generazioni a lui più prossime l'indicazione della rotta da seguire. Possiamo continuarne l'opera, non per imitazione, sarebbe impossibile, ma per autonoma responsabilità e libera conquista personale.



Quale scuola? Quale docente?

GIUSEPPE ACONE

Ordinario di Pedagogia generale, Preside della Facoltà di Scienze
della Formazione - Università di Salerno

I pedagogisti e i sociologi (qualche volta anche gli psicologi) sono spesso chiamati a dire qualcosa sulla figura dell'insegnante, sulla professionalità docente e simili. Vi sono anche molti libri sull'argomento. L'ultimo in ordine di tempo è quello di Elio Damiano, *L'insegnante*, La Scuola, Brescia 2004. O, almeno, è l'ultimo che viene in mente a me.

Qui vorrei provare ad avanzare, come sempre, una piccola provocazione.

Ma si può definire una modalità astratta di come deve essere un maestro, un insegnante, un docente, un professore? A me pare di no. E mi sembra che la risposta sia negativa soprattutto per le coordinate culturali e sociali della figura dell'insegnante.

Ci sono sicuramente caratteristiche comuni, ma ogni figura culturale e professionale moderna è attraversata dal contesto in cui è chiamata ad operare, è radicalmente definita dalla finalità dell'azione che svolge, dagli scopi complessivi, e, che lo voglia o no, è sempre più o meno *organica* a qualcosa: ad un soggetto sociale, ad una formazione espressa dalla stratigrafia della società moderna, ad una più o meno complessiva forma della prevalenza egemonica di una *Stimmung*, ad un atteggiarsi del tempo storico nell'intersezione con le *forme dell'umano*.

Storicizzare, collocare, situare diventano verbi necessari per tracciare un identikit della figura culturale e professionale dell'insegnante oggi.

La domanda cruciale diviene, in termini di pedagogia: quale scuola? E quella conseguente diviene: quale insegnante? Quale maestro? Quale docente? Quale professore?

Era più semplice rispondere a tali domande in società più *organiche*, unitarie, comunque attraversate da *comuni memorie* o, come scrive Dewey, da *una fede comune*. Oggi come tutti sanno, le cose non stanno più così.

A quale tipo di scuola è *organico* un insegnante (docente, maestro, professore) oggi? Ecco la domanda cruciale.

L'organicità sociale e culturale nella scuola della società complessa, frammentata, incline ad una sorta di planetario *melting pot* è tutta da riscrivere e da reinventare. Quale scuola, dunque?

Quella che ci ha consegnato la memoria/tradizione, o quella in concorrenza con internet? Quella dell'informazione più o meno contestualizzata da un minimo di forma (*bildung*) o quella che appare una sorta di grande disadattata rispetto al grande movimento spasmodico delle accelerazioni storico-sociali e tecnologiche? Quella che assume senso in una sorta di risposta alla disoccupazione intellettuale di massa immettendo nell'area del terziario arretrato figure proletarizzate o quella della residuale enfasi vocazionale?

Tempo fa, in molti stati degli USA i governatori dovettero ricorrere a bandi pubblici internazionali per reclutare insegnanti. Molti operatori americani, pur essendo abilitati per l'insegnamento, ormai in certi ambienti rifiutavano di dedicarsi a tale occupazione. È noto che nel nostro Paese ci sono più insegnanti nel Sud arretrato che nel Nord avanzato. E qui si potrebbero trarre paradossali correlazioni tra occupazione magistrale di massa e processi di modernizzazione e di avanzamento sociale.

È comunque difficile rispondere con formule assolute. Ciò che è certo è che spesso, nell'attuale contesto storico-sociale, la scuola appare come disorganica a tutto. È una situazione che riproduce l'essere indecisa a tutto dell'atmosfera culturale del nostro tempo.

L'altro versante della domanda cruciale è il seguente. Chi è l'insegnante, il docente, il maestro, il professore? Colui che trasmette conoscenze? Colui che stimola processi di apprendimento e aiuta lo strutturarsi di modalità formative? Colui che presenta anche qualche regolazione normativa (o, addirittura, qualche valore) a gruppi di allievi? Colui che sa predisporre *software* per la didattica di massa (spesso "a distanza")? A chi, a che cosa si riferisce, si rivolge l'opera di un insegnante

oggi? Alla società complessa (multiculturale, multiversa, multimediale, apertissima, grande quanto il mondo)? A ciò che resta di quella memoria complessiva che fu un tempo una nazione? Alla regione? Ad una qualche piccola patria? Al mondo (globale)? Al mondo locale? Riesce veramente a sfidare internet, la televisione, la discoteca, la Galassia elettronica?

Qui appare l'enormità della sfida. E soprattutto compare la sproporzione tra la richiesta/aspettativa (retorica compresa) e quel povero disgraziato a due milioni al mese (che spesso arriva dietro una cattedra di un piccolo paese di montagna a oltre quaranta anni, dopo aver sommato migliaia di spezzoni di supplenze).

È qui che tornano in mente figure storiche sulla letteratura del maestro da quella di De Amicis a quella di Mastronardi. Ma come filtrare dalla cinematografia del neo realismo comico (tipo i romanzi di Starnone)?

So bene che i miei colleghi pedagogisti non prediligono questi toni. Ma sono i miei toni a preoccupare, o preoccupano quelle che il vecchio Lucrezio chiamava *lacrimae rerum*?

Professionalità docente: percorsi, traguardi, speranze

CESARE SCURATI

Ordinario Pedagogia-Didattica

Direttore Dipartimento Scienze della Educazione
Università Cattolica - Milano

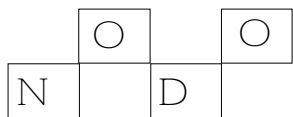
I Il lunghissimo e contrastatissimo itinerario di ridefinizione delle strutture per la formazione iniziale e lo sviluppo professionale degli insegnanti sembra essere ormai giunto al traguardo – mentre scriviamo si parla di bozze presso che finali.

Non è quindi male tracciare i contorni dello sfondo più generale nel quale questa presso che epocale operazione viene ad iscriversi. Cosa che faremo prendendo prima in considerazione un'indicazione di ordine internazionale e poi qualche riferimento tipicamente nostrano.

Largo e stretto

Lo scontro fra chi ritiene che un insegnante non debba fare altro che insegnare e chi, invece, afferma che questa, pur restando la primaria fra le sue funzioni, non esaurisce l'intera portata dei suoi compiti e dei suoi ruoli rimane sempre acceso. In termini di teoria sociologica dell'insegnamento, è classica la distinzione fra "ruolo ristretto" (o "teoria ristretta della professionalità") e "ruolo diffuso" (o "teoria estesa della professionalità"); ed è anche evidente che l'insistenza sulla prima appare più propria delle concezioni conservatrici o tradizionaliste e la seconda di quelle innovativo-progressiste.

La seconda prospettiva è presente, ad esempio, in un'interessante comunicazione presentata alla Conferenza Annuale dell'ATEE (Association for Teacher Education in Europe) svoltasi a Lipsia nel settembre 1999, nella quale V. Collinson ha affrontato il tema dello sviluppo professionale e delle abilità per i nuovi ruoli degli insegnanti (*Professional Knowledge and Skills for Teachers Changing*



Roles).

Sia pure nei suoi termini molto condensati, si tratta di un intervento che propone un punto sufficientemente chiaro di una questione di cui non tarderemo ad occuparci anche da noi in maniera non soltanto teorica

La tesi fondamentale è che i ruoli degli insegnanti si vanno espandendo al di là del lavoro in classe per assumere contenuti sempre più vicini a quelli di direzione e di management, che si esplicano soprattutto nel senso della conduzione di altri insegnanti e di interazione con altri adulti.

Analizzando il campo, infatti, si trovano con sempre maggior frequenza insegnanti che fanno da “mentore” alle reclute, che progettano e realizzano piani curricolari, che impiantano laboratori e seminari, che prendono parte a decisioni, che risolvono problemi, che aiutano altri colleghi, che coordinano dei gruppi, che assistono i dirigenti, che dirigono dei dipartimenti, che operano da specialisti disciplinari, che curano i rapporti fra la scuola e la famiglia, che lavorano come formatori, che realizzano piani di educazione individualizzata.

In definitiva, – si sostiene – diventa evidente che chi insegna e chi svolge funzioni di ordine direttivo (organizzativo, manageriale) deve possedere attitudini e capacità molto simili. Ad esempio:

- motivazione
- disposizione all'innovazione
- capacità di procurare risorse
- autoriflessività
- pensiero anticipativo
- rapporti con organizzazioni di ampio respiro
- curiosità
- apertura mentale
- flessibilità
- rispetto per l'evidenza
- capacità di ragionamento e di giudizio
- capacità di orientamento
- abilità di ricerca
- valutazione di alternative
- abilità nella soluzione di problemi
- continuo rinnovamento
- desiderio di aiutare gli altri
- capacità di collaborazione
- apprendimento continuo
- autoconoscenza
- abilità nelle relazioni interpersonali
- capacità di comunicazione
- consapevolezza politica
- ottimismo

- pazienza
- persistenza
- abitudine a definire obiettivi

La prospettiva di una concreta applicabilità di questi orientamenti si connette, nel caso nostro, a due fondamentali linee di sviluppo, rispettivamente rappresentate dall'introduzione di forme di “carriera” in senso funzionale e non gerarchico e dall'articolazione delle mansioni dirigenziali in modo da dar luogo a responsabilità intermedie di governo – tecnicamente parlando: “middle management”.

Gli insegnanti, dunque, si allargano: bisogna fargli spazio.

Un campione di casa

Vediamo quanto si dice nella più recente ricerca sistematica riguardante gli insegnanti italiani (*Gli insegnanti nella scuola che cambia* a cura di A. Cavalli, Il Mulino, Bologna 2000).

La rilevazione centrale parla di un abbassamento dell'“appetibilità sociale”, cui consegue un'altrettanto evidente diffusione del pessimismo, nel senso che “una quota consistente di insegnanti percepisce una caduta del prestigio della propria professione e un numero minore, ma sempre cospicuo, pensa che questa tendenza non si arresterà in futuro”. I soddisfatti convinti della loro professione non sono più del 10%, i meno insoddisfatti sono i soggetti sotto i 35 anni nella scuola materna, i più critici in assoluto sono i soggetti fra i 35-50 anni nella secondaria superiore, in genere, compaiono fra quelli che si identificano con la figura del professionista o del funzionario pubblico importante piuttosto che dell'impiegato.

La preparazione iniziale viene in genere considerata insufficiente, con particolare riferimento alla abilità didattica nella media inferiore (oltre il 70%), e l'insoddisfazione per l'impreparazione sui problemi educativi diventa crescente salendo gli ordini di scuola (nella secondaria superiore tocca il 70%), mentre la valutazione dell'“adeguatezza della formazione in servizio discende lungo gli stessi (si passa dal 73% nella scuola materna al 51% nella secondaria superiore). In ogni caso, “la maggior parte degli insegnanti ha sperimentato forme tradizionali di aggiornamento che considera superate e non molto utili, mentre non si è accostata alle tecniche e modalità più moderne”: gli argomenti più richiesti per l'aggiornamento nella scuola materna sono i temi relazionali e poi quelli didattici, mentre negli altri gradi i temi didattici spe-

cifici sui contenuti di insegnamento figurano sempre al primo posto.

Quanto alle prospettive di cambiamento, appare che “Gli insegnanti, in maggioranza, sono consapevoli che la riqualificazione della loro professione passa inevitabilmente attraverso l'introduzione di strumenti di valutazione della qualità e dell'“impegno professionale” ma “non hanno ancora sviluppato l'idea che è possibile migliorare le pratiche di valutazione al fine di aumentare il loro grado di oggettività”.

I dati suggeriscono che “a parziale esclusione della scuola materna, gli insegnanti italiani esprimono una grande varietà di orientamenti circa gli scopi generali e le priorità dell'istruzione”, così da giustificare l'esistenza di una “disomogeneità degli orientamenti pedagogici di fondo”, il che non impedisce, comunque, di rilevare un accordo sull'osservazione per cui “il lavoro di insegnante si scontra in misura crescente con ostacoli, derivanti soprattutto dagli atteggiamenti degli alunni (ma anche dei loro genitori).

Accordo, d'altra parte, che si estende in maniera significativa alle valutazioni relative ai valori giudicati in crescita – importanza del denaro, apparenza ed esteriorità, successo rapido, furbizia, improvvisazione – ed a quelli giudicati in declino – coesione familiare, onestà, serietà, impegno politico, assiduità, altruismo, attaccamento al lavoro, merito e capacità; l'impegno sociale, invece, dà luogo alla formazione di giudizi diversi, con tre gruppi equivalenti fra regresso, staticità e crescita.

Passando a quello che può fare la scuola, il 50 % della secondaria superiore e dell'elementare oltre i 50 anni è pessimista estremo, il deterioramento dei livelli di apprendimento è rilevato nelle superiori e negato nelle elementari, mentre gli aspetti relazionali e interpersonali appaiono in miglioramento per tutti; il bullismo e la violenza compaiono soprattutto nella scuola media. Si manifestano una buona adesione all'educazione interculturale ed una convinta opposizione alla difesa dell'identità culturale dominante, ma compaiono sensibili differenze sulla funzione prevalente della scuola, che per la materna e l'elementare è in primo luogo educativa e per la media e la superiore conoscitiva (con forti oscillazioni in tutti i gradi di scuola). In ordine ai livelli reciproci di apprezzamento, materna ed elementare raccolgono molto credito anche da parte degli altri ordini di scuola; la media raccoglie poco apprezzamento sia interno che esterno, l'istruzione liceale rimane tuttora la più qualificante.

Formazione e articolazione

Le nuove misure che verranno introdotte si muovono sulla base del principio della “pari dignità” della formazione iniziale di tutti i docenti, concretizzata nella formula della laurea specialistica (che si ottiene dopo un quinquennio di studi articolato nel livello triennale seguito da un ciclo biennale); inoltre, si introduce la figura del “praticante”, si istituisce un Centro di servizio per la formazione degli insegnanti presso le università e si apre la possibilità di Centri di eccellenza per la formazione degli insegnanti, nei quali dar corso ad una collaborazione diretta fra gli organismi accademici e l'amministrazione scolastica.

L'accesso all'insegnamento viene regolato tramite un “contratto di formazione lavoro per lo svolgimento dei tirocini con valore di praticante”, nel quale gli aspiranti “assumono responsabilità di insegnamento sotto la supervisione di un tutor designato dalla istituzione scolastica interessata”; successivamente, “i docenti praticanti sono assunti a tempo indeterminato con vincolo di permanenza, per almeno tre anni scolastici, nell'istituzione scolastica presso cui è effettuato il tirocinio”.

È poi noto l'orientamento ad articolare lo sviluppo della carriera professionale in tre tappe, in cui si parla di “insegnante iniziale”, “insegnante ordinario” ed “insegnante esperto”, con le relative differenziazioni di funzioni e di compenso.

Come al solito, circola la domanda: cambia veramente molto oppure si tratta della solita revisione più o meno cosmetica dell'esistente?

La risposta non ci pare difficile. In effetti, siamo di fronte ad una non indifferente serie di novità, che raccolgono indubbiamente non poche indicazioni che si potevano ritenere del tutto mature nella consapevolezza critica sulla questione ma che, d'altro canto, non appaiono certo semplici da condurre ad applicazione effettiva:

Basti soltanto osservare qualche punto:

- occorre coordinare in maniera efficace il momento dello studio teorico con quello della preparazione pratica: l'impianto pare prevalentemente ancorato ad una visione successiva – prima l'una e poi l'altra –, mentre si sa che la chiave di volta è rappresentata dalla loro sinergia continua;

- esistono molte perplessità sulla possibilità di realizzare un'interazione produttiva fra le diverse risorse presenti nelle università: i segnali di scarsa disponibilità, infatti, non mancano e mettono a

grave rischio la prospettiva di una formazione robustamente organica soprattutto degli insegnanti secondari;

- l'introduzione della mobilità verticale nella progressione di carriera non deve essere visto come un passaggio di scarso peso: in realtà, esso costituirà uno dei nodi di maggior rilevanza nella modificazione di un setting professionale radicato in una saldissima tradizione di altro genere.

Ci sono domande che gli insegnanti si pongono, e che bisogna comunque porsi: diventeremo tutti "dipendenti" dalle scuole? Chi ci valuterà? Chi deciderà? Cosa sarà della nostra autonomia? alla fine resteranno nelle classi soltanto i meno preparati ed i meno ambiziosi?

Di concludere c'era certamente bisogno: Augurare (ed augurarci) buon lavoro è il meno che si possa fare.



Come cambia la scuola italiana

GIORGIO CHIOSSO

Ordinario Storia della Pedagogia

Direttore Dipartimento Scienze dell'Educazione

Università di Torino

In tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici sono oggetto di notevoli e, qualche volta, drastici cambiamenti. Per restare in Europa riforme sono state avviate o sono in corso in Francia, in Spagna, in Inghilterra oltre che in Italia. Anche negli Stati Uniti è stata predisposta una grande riforma scolastica dalla presidenza Clinton, fatta propria l'anno passato dall'amministrazione Bush. Ovunque si registra insoddisfazione per gli esiti scolastici. I risultati raggiunti nel campo della padronanza delle conoscenze non risultano in sintonia con le esigenze sociali e produttive, nonostante che i governi abbiano destinato alla scuola nell'ultimo mezzo secolo una quantità ragguardevole di risorse.

Un dato solo per cogliere le ragioni della diffusa insoddisfazione e preoccupazione. Se è vero che è stato sconfitto l'analfabetismo dal punto di vista strumentale, è non meno vero che quote rilevanti di popolazione, anche giovanile, sono affette dalla sindrome del cosiddetto analfabetismo funzionale. Si tratta cioè di persone che, per quanto regolarmente scolarizzate, non sono capaci di svolgere semplici operazioni matematiche, non sanno restituire con parole loro una breve lettura, non sanno capire una prescrizione medica o le istru-

zioni per il funzionamento di un piccolo elettrodomestico. Si tratta di persone che non sono in grado di essere un minimo autonome sotto il profilo delle abilità linguistiche, espressive e di calcolo. Persone che, insomma, vivono al di sotto di quello che va oggi considerato il livello essenziale di alfabetizzazione.

Tullio De Mauro ha recentemente indicato in circa il 30% gli Italiani neo-analfabeti. Si tratta di una quota nella quale si trovano, accanto alle generazioni più anziane, anche molti giovani. Non molto diversi appaiono i dati riguardanti i francesi in difficoltà con le conoscenze più elementari (25%), mentre ancora più inquietanti appaiono i dati statunitensi che fissano intorno al 25% i neo-analfabeti in età compresa tra i 18 e i 25 anni. Si tratta di persone che, se giovani, sono destinate ad essere marginali per tutta la loro vita, in difficoltà a trovare un lavoro e a gestire le loro piccole faccende personali, soggetti alla spada di Damocle anche della povertà materiale. Dunque cittadini potenzialmente a rischio di diventare abituali utenti dei servizi sociali.

Ma lo sviluppo dei moderni sistemi scolastici non ha risolto neppure un altro problema e cioè quello della socializzazione civile che resta spesso

al di sotto della soglia del concetto di cittadinanza come siamo soliti pensarlo. Spesso la scuola diventa un'occasione di sopraffazione e di violenza: in Francia, Inghilterra e negli Stati Uniti, ad esempio, sono già in atto appositi programmi per contenere fenomeni di bullismo, mobbing e svariate forme di vandalismo. Anche quando questo non accade, la scuola si trova in difficoltà a promuovere i valori civici, le conoscenze delle principali forme giuridiche ed istituzionali su cui si fonda la convivenza e la dimensione della solidarietà intesa nel suo significato originario e cioè quello che ciascuno, prima di tutto, deve compiere il proprio dovere ed assumere la propria responsabilità.

La scuola si richiude spesso nella prospettiva, se pur lodevole, degli apprendimenti, pensando che sia compito di altri (famiglie, società civile ecc.) provvedere alla introduzione negli alfabeti del civismo e della politica.

Queste osservazioni, nel prendere atto di una realtà poco soddisfacente e assai diffusa, non preludono alle ipotesi di una società descolarizzata sul modello di quanto, trent'anni orsono, fu proposto da alcuni studiosi che ritenendo irrecuperabile la scuola alla sua funzione originaria, elaborarono alcuni progetti utopici di società senza scuola. Esse rappresentano soltanto un bagno di realtà nel momento in cui anche l'Italia è percorso da una stagione di riforme che stanno modificando in modo consistente la fisionomia e il funzionamento del nostro sistema scolastico e formativo.

I problemi di cui abbiamo parlato sono al centro delle riflessioni di studiosi, di centri di ricerca, di proposte politiche, tutte orientate a interrogarsi su come è possibile reinventare la scuola nell'era della post modernità, della globalizzazione economica e della comunicazione universale. Gli impianti scolastici del mondo occidentale riflettono ancora modelli sorti nel XIX secolo quando i problemi da risolvere erano l'analfabetismo strumentale, la creazione di coscienze nazionali, la formazione al lavoro nel senso della mansione ripetitiva. Chi sapeva svolgere un lavoro era garantito per tutta la vita. Oggi non è più così e si parla di persone destinate nei prossimi decenni a mutare lavoro anche più volte nella vita.

È più che normale che, mutando le condizioni culturali, economiche e sociali, debbano cambiare anche le caratteristiche della scuola. E se per molto tempo parlare di riforma ha significato soprattutto pensare al rinnovamento dei programmi di insegnamento e a qualche aggiornamento sul

piano degli ordinamenti degli studi, oggi parlare di riforma significa affrontare anche la dimensione micro e macro organizzativa, ridiscutere le pratiche didattiche, ripensare la formazione dei docenti. Ad esempio in Italia, oltre alla legge specifica più recente che tanto appassiona l'opinione pubblica, già sono stati predisposti tre altri provvedimenti destinati a incidere in profondità nel funzionamento del sistema scolastico del nostro Paese senza, tuttavia, l'attenzione che essi meritano.

Si tratta infatti di norme che cambiano molte delle caratteristiche del modello scolastico preesistente come nel caso della legge che riconosce alle scuole un'ampia autonomia, del provvedimento che stabilisce la parità tra scuole statali e scuole non statali e della nuova stesura del Titolo V della Costituzione che ha fissato nuovi criteri di competenza in materia di istruzione e di formazione professionale tra lo Stato e le Regioni. Insomma in Italia la riforma della scuola non coincide soltanto con quanto dettato dalla legge n. 53 del 2003, ma rinvia anche ad altre decisioni che in misura più o meno ampia hanno condizionato l'orientamento della stessa legge Moratti.

Per tornare al discorso iniziale possiamo dire che è in atto un generale ripensamento dei modelli scolastici tradizionali. Il senso di precarietà con il quale ci sembra di dover convivere non è immaginario, ma reale, perché ci troviamo in una situazione nella quale, non solo in Italia beninteso, si stanno definendo le traiettorie dei cambiamenti scolastici. È già possibile immaginare quali potrebbero essere i cambiamenti imminenti e quelli a più lunga gittata?

Il primo orientamento è strettamente legato all'affermazione del principio di autonomia intesa sia come capacità di autodeterminazione delle scuole statali, ma anche come riconoscimento del ruolo svolte dalle scuole paritarie. In tutti i Paesi a tradizione centralistica si stanno attuando strategie che poggiano sul presupposto che l'efficacia dei risultati scolastici è proporzionale alla possibilità delle scuole di auto-organizzarsi e di offrire conseguentemente prestazioni secondo una logica progettuale anziché una impostazione applicativa.

Al principio della gerarchia governata da un centro egemone subentra il riconoscimento della pluralità dei centri decisionali ciascuno fornito di una propria specificità che deve rendere conto al centro non in termini di rispetto di procedure o di omogeneità di processi, ma in termini di risultati. Questo significa che al centro (Ministero)

competono compiti di indirizzo generale e di verifica finale, mentre alle istituzioni scolastiche tocca la strutturazione dei processi attraverso conseguire i risultati attesi. È interessante notare che mentre nei sistemi scolastici con un lungo passato centralista si va verso ampie forme di autonomie, in quelli a tradizione localistica (come, ad esempio, l'Inghilterra) si procede ad una cauta centralizzazione almeno a livello curricolare, rendendo in tal modo i sistemi europei più omogenei rispetto al passato e, comunque, per lo più ispirati al principio che gli esiti dei processi formativi vanno valutati sulla base dei risultati conseguiti e non sul rispetto delle procedure.

In futuro dobbiamo perciò aspettarci una distinzione sempre più significativa del ruolo del Ministero (e delle Regioni per le materie di loro competenza) e dei compiti delle scuole. Ai primi toccano compiti di definizione delle prestazioni essenziali e di monitoraggio e di valutazione dei risultati, alle seconde l'attuazione educativa e didattica dei percorsi formativi.

Perché l'autonomia appare come una strategia efficace? Per il semplice motivo che essa consente la valorizzazione delle capacità progettuali degli insegnanti, riflette da vicino le esigenze educative dell'ambiente e agisce in forme sinergiche con le famiglie, considerate come co-protagoniste nell'educazione dei figli.

Il secondo motivo è legato al principio di personalizzazione. Questa è ormai una parola entrata nel lessico della riforma: con questa espressione s'intende quel particolare approccio educativo e pedagogico secondo cui la qualità della scuola è valutata in ragione degli apprendimenti che effettivamente vengono raggiunti dagli alunni e non solo delle modalità e dell'organizzazione dell'insegnamento.

Personalizzare vuol dire, insomma, predisporre gli interventi in modo tale che a ciascuno sia riservato il percorso educativo più efficace, più confacente alle sue potenzialità cognitive, emotivo e sociali, più aderente agli stimoli che provengono dagli ambienti extrascolastici. Parlare di personalizzazione è qualcosa di più e di diverso che parlare di individualizza-

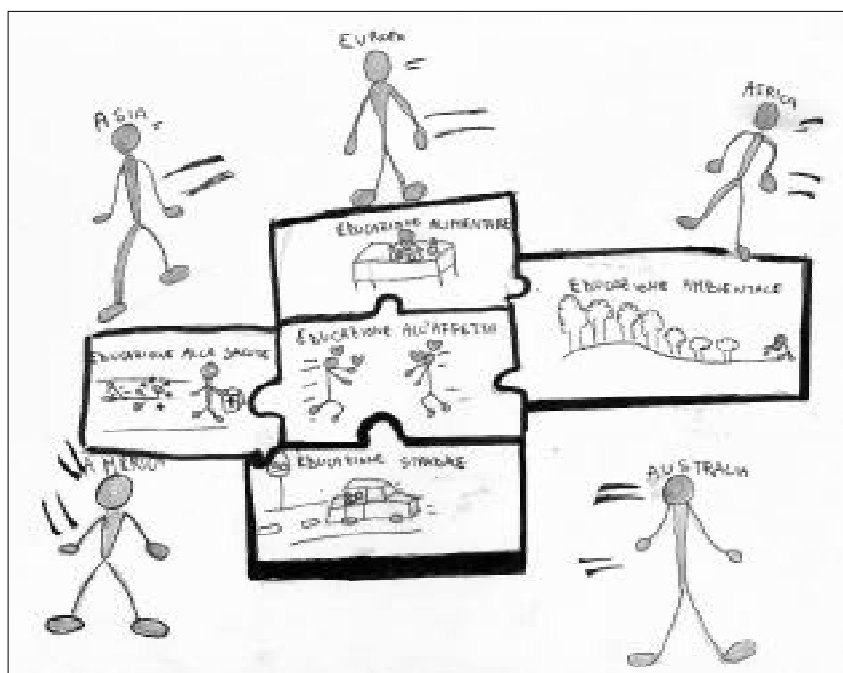
zione. Mentre quest'ultima mette in campo iniziative e procedure ancora orientate a raggiungere un determinato obiettivo vincolante per tutti, la personalizzazione si prefigge di accompagnare il soggetto in formazione in modo tale da fargli esprimere tutte le capacità di cui dispone.

Questa impostazione ha per scopo di

- fornire a tutti uguali opportunità di apprendimento
- presidiare e contenere il rischio di insuccesso scolastico
- sviluppare le capacità di auto-orientamento
- elevare gli standard di apprendimento
- e, più avanti nella carriera scolastica, consentire un primo approccio con il mondo del lavoro e delle professioni.

Naturalmente questo modo di accostare la situazione scolastica esige forme di flessibilità didattica e di organizzazione scolastica diverse da quelle attuali sulle quali non abbiamo il tempo di soffermarci. Ma in una "scuola di tutti e per ciascuno" – qual è quella delle moderne democrazie nelle quali la risorsa uomo costituisce la ricchezza principale – occorre ragionare sempre più in termini di talenti da valorizzare, non lasciando nulla di intentato perché sia possibile un autentico successo scolastico per tutti gli alunni.

Quando parliamo di successo scolastico dobbiamo stare attenti a non pensare soltanto alla valutazione finale del tipo promosso/bocciato: si può an-



Educazione alla convivenza civile: uniti nel rispettare ciò che ci circonda. Carmela De Carolis, 3ª Media, Istituto Comprensivo - Laurenzana (Potenza)

che essere promossi restando dei perfetti somarelli. Con l'espressione "successo formativo" intendiamo invece la padronanza che un soggetto raggiunge in funzione della sua maturità personale.

Nel nostro futuro è inoltre prevedibile la differenziazione delle strategie formative, con la moltiplicazione degli itinerari formativi e delle sedi in cui svolgere attività scolastica. Al binomio Stato-modello scolastico unitario che ha dominato la scena degli ultimi 30-40 anni si sta gradualmente, ma inesorabilmente, sostituendo un altro binomio: Società-modello scolastico policentrico nel senso che la scuola, sia essa statale o paritaria, si configurerà sempre più espressione della vita sociale e, al tempo stesso, non potrà essere rinchiusa nell'immagine tradizionale che noi abbiamo della scuola. Senza rinunciare a concepire la scuola come una sede privilegiata di erogazione di cultura e di educazione, si sta affermando la convinzione che i processi di accumulo di conoscenze e di competenze si svolgono anche presso altre sedi e in forme non scolasticizzate come, ad esempio, quelle tipiche del mondo del lavoro, della formazione professionale, ma anche del tempo libero e delle scelte personali. Per talune categorie di persone, come ad esempio, i giovani che abbandonano la scuola precocemente e gli adulti in genere sarebbero più efficaci le strategie non scandite dai tempi e dai ritmi propri della scuola.

L'opportunità offerta ai giovani di poter scegliere tra una molteplicità di percorsi, non soltanto all'interno del sistema scuola, ma anche presso sedi extrascolastiche, o in forma mista e alternata, accompagnata dalla flessibilità organizzativa (e cioè dalla possibilità di poter passare, ad alcune condizioni, da un'esperienza all'altra) rappresenta una valida strategia "personalizzante" e cioè in grado di rispondere alle esigenze, alle aspettative e alle capacità di ciascuno.

Su questa linea si muove la legge di riforma quando prevede che a livello secondario siano possibili diverse strade per raggiungere l'accesso agli studi universitari e della Formazione superiore, tra loro equivalenti e almeno sulla carta con pari dignità sociale. Oltre al percorso del sistema dell'istruzione liceale la legge n. 53 configura anche il percorso dell'istruzione e della formazione e il percorso dell'alternanza scuola/lavoro.

Naturalmente la polivalenza dei percorsi va sostenuta con un insieme di iniziative di tipo sociale necessarie per evitare che i canali non scolastici finiscano per essere prerogativa soltanto dei soggetti più deboli sul piano cognitivo ed econo-

mico, come se il mondo del lavoro e della produzione potesse accontentarsi dei soggetti meno dotati o più poveri. Si tratta, in altre parole, di privilegiare strategie che sostengano con opportuni interventi, quando è necessario, quanti preferiscono accedere ad un canale non scolastico piuttosto che accettare in fondo la comoda soluzione della scuola uguale per tutti.

Questa ipotesi difesa in nome dell'equità formale, rischia spesso di non essere in grado di rispondere ad una varietà di bisogni molto più ampia e complessa di quella cui era abituata la scuola selettiva che non si curava di quanti non erano in grado di proseguire negli studi. I dati relativi al fenomeno cosiddetto della dispersione scolastica, ad esempio, ci dicono inequivocabilmente che alla scuola non si possono chiedere prestazioni che, nonostante ogni sforzo, essa non è in grado di offrire. I 35 mila quindicenni italiani che ogni anno lasciano la scuola costituiscono un problema reale che non si può semplicisticamente risolvere prolungandone, ad esempio, di un anno la permanenza nella scuola secondaria.

Infine avremo forme diverse di garanzia circa l'efficacia dei risultati. Fino a qualche decennio orsono la valutazione del sistema era intrinseca nei processi di funzionamento del sistema stesso, nella scansione dei tempi amministrativi burocratici e nel rigore delle procedure sorvegliate dall'apposito organismo amministrativo e ispettivo.

Tanto più alle scuole si riconosce larga autonomia tanto maggiore deve essere lo sforzo per assicurare, per un verso, la "tenuta" del sistema a livello nazionale e, per l'altro, per garantire che le scuole facciano buon uso dell'autonomia stessa, finalizzandola agli scopi prefissati. Personalizzazione, flessibilità organizzativa e didattica, tutor, port folio rischiano di diventare espressioni senza significato se i risultati dei processi di apprendimento e di socializzazione non sono all'altezza delle aspettative o si sbracano in un vuoto nominalismo come talora è accaduto in passato per altre ottime – sulla carta – iniziative formative.

Quando si parla di cultura della valutazione si fa riferimento a quel modo specifico di pensare alla scuola come ad un luogo dove continuamente vengono controllati e verificati i diversi passaggi dell'attività di insegnamento e di apprendimento. Nel momento in cui il baricentro scolastico si sposta verso l'alunno, e dalle procedure d'insegnamento si passa alla centralità dell'apprendimento, è necessario adottare agili forme di "controllo" per

avere la certezza che l'azione didattica si svolga nel senso auspicato e raggiunga gli scopi desiderati. La cultura della valutazione non si esercita, dunque, soltanto a livello nazionale con la partecipazione (finora opzionale, dal prossimo anno scolastico obbligatoria) alle varie iniziative sperimentali fin qui attuate note con le sigle PP1/PP2/PP3. Si tratta certamente di un passaggio molto importante con l'avvio di regolari forme di rilevazioni sulla qualità degli apprendimenti e del funzionamento del sistema d'istruzione che potrà fornire ogni anno una messe di dati molto significativi.

Non si può tuttavia pensare che le rilevazioni obiettive e statistiche riescano a restituire la complessità e la varietà delle situazioni, non solo geograficamente dislocate in situazioni molto diverse, ma anche connotate da realtà sociali, culturali e giovanili assai differenziate.

Parlare di cultura della valutazione significa perciò pensare alla singola scuola come capace di riflettere su se stessa e disposta ad assumere i dati provenienti dall'esterno come occasione per riconsiderare le proprie scelte e le proprie strategie educative. Per quanto importanti e significativi i

risultati delle indagini nazionali non sono mai una fotografia capace di definire i molteplici particolari di una realtà in movimento. Questo è possibile soltanto mediante il coinvolgimento delle professionalità dei docenti ai quali spetta la responsabilità di "controllare se stessi", ossia di mettere sotto un monitoraggio continuo le varie fasi della loro attività organizzativa e didattica.

Non mancano in questo campo numerose iniziative che spesso vedono protagoniste diverse scuole insieme, interessate a incrociare i risultati, a verificare i reciproci livelli di apprendimento, a stabilire intesse per migliorare l'offerta della qualità formativa. L'autonomia – sia detto per inciso – non attiva soltanto processi di competizione tra un'istituzione e l'altra, ma può rappresentare anche (e spesso è quanto accade) una opportunità di collaborazione e di sviluppo sinergico.

Quella che definiamo la cultura della valutazione non è soltanto, infine, una strategia per migliorare le prestazioni della scuola, ma è anche la via per misurare la graduale conquista degli obiettivi posti dalla riforma, secondo quel modello di graduale e progressiva costruzione del modello riformistico di cui abbiamo già ricordato.



Diritto al gioco. Vito Disabato, Classe 4^a C, Scuola Primaria "D. L. Palazzo" - Montescaglioso (Matera)

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

LUCIANO CORRADINI

Già o. di Pedagogia generale nell'Università di Roma Tre.
Presidente nazionale UCIIM e AIDU

La tensione che si manifesta all'inizio di questo autunno nel mondo della scuola, fra una maggioranza parlamentare che intende procedere a votare un disegno di legge intitolato "Statuto degli insegnanti", frutto della unificazione dei disegni di legge presentati dagli onorevoli Paolo Santulli e Angela Napoli, rispettivamente di Forza Italia e di Alleanza Nazionale (4091 e 4094), e uno schieramento sindacale contrario composto da confederali e autonomi, non è soltanto frutto di una diversa interpretazione delle norme che presiedono a questa materia, ma anche ad una diversa visione del ruolo del docente, in rapporto all'autonomia, e più in generale ad una diversa visione politica del rapporto scuola-società in questo periodo storico.

Per quanto riguarda le norme di riferimento, ricordo che se l'articolo 2 della legge-delega n. 421/1992 precisava gli ambiti riservati alla legge, fra cui la garanzia della libertà di insegnamento e l'autonomia professionale nello svolgimento dell'attività didattica, scientifica e di ricerca, i successivi decreti attuativi, dal n. 29/1993 al n. 165/2001 superano questi confini. Il d.legs. 30.3.2001 n. 165 afferma infatti all'art. 30 che "La contrattazione collettiva si svolge su tutte le materie relative al rapporto di lavoro e alle relazioni sindacali". "Tutte le materie" è certo un'espressione forte, che crea qualche problema non solo all'associazionismo professionale, ma anche all'Amministrazione, ai partiti e allo stesso Parlamento.

Il Governo in sostanza ha ceduto potere ai sindacati, non potendo attingere alle risorse finanziarie come si fece nel corso degli anni '80, quando si allargò a dismisura il buco del debito pubblico. Frattanto l'autonomia scolastica e la qualifica dirigenziale riconosciuta ai direttori e ai presidi hanno cambiato il quadro di riferimento normativo, che si sarebbe ancor più radicalmente modificato, con effetti ancora imprevedibili, sul piano costituzionale, con i nuovi articoli 117 e 118 della

Costituzione e con l'annunciata *Devolution*

Ma non è questo il solo fronte di dibattito destinato ad incidere sulla professione docente. C'è anche un altro fronte, relativo allo statuto giuridico da riconoscere alle professioni in quanto tali. Su questa vicenda, sulla quale il Senato dovrebbe pronunciarsi in tempi abbastanza brevi, si è svolto un serrato dibattito anche sul *Corriere della Sera* con interventi di Francesco Gavazzi e Michele Vietti sottosegretario alla Giustizia, che ha presieduto la commissione che ha elaborato, col contributo di diverse categorie professionali. Gavazzi è per l'integrale liberalizzazione delle professioni, e cioè per l'abolizione degli ordini, Vietti e la Siliquini per un provvedimento che medi fra le istanze di liberalizzazione e quelle di controllo sociale.

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

Sviluppo, crisi e rilancio delle professioni nel secolo scorso

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

zione.

Le professioni classiche erano, già nell'Ottocento, la medicina, l'avvocatura, l'ingegneria, la docenza universitaria e non molte altre. Secondo il sociologo Ernest Greenwood, le professioni si reggono su attributi, identificabili:

- 1) nel sapere di tipo scientifico appreso nelle università e nelle scuole superiori,
- 2) nell'autorità scientifica e non burocratica che ne deriva,
- 3) nell'autonomia,
- 4) nel riconoscimento sociale,
- 5) nel codice etico,
- 6) nella cultura professionale quale si elabora nelle organizzazioni professionali e nelle istituzioni,
- 7) nel controllo sull'ammissione di nuovi membri e sulla loro permanenza nella professione.

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

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

Di qui il nuovo prestigio del termine *professione* e dell'aggettivo *professionale* che tendono ad occupare inediti settori della vita civile, dalla pubblicità alla cura della persona, dalla formazione delle "veline" all'organizzazione di aziende agrituristiche, dalla difesa civica dei cittadini alla "governance" dell'alimentazione, per fare qualche cenno. Le professioni tradizionali si arricchiscono di funzioni, si riorganizzano, stabiliscono nuove relazioni con i pubblici poteri, attraverso con-

venzioni, per affrontare problematiche d'interesse sociale. Si entra insomma nella logica dei servizi sociali. Il tutto nel quadro dell'internazionalizzazione e della globalizzazione.

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

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

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

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

Questo si è impegnato prima con l'accettazione del disegno di legge Mirone, che prevedeva il mantenimento degli ordini e il riconoscimento delle nuove professioni come associazioni, e poi con l'approvazione del disegno di legge Fassino ("Delega al Governo in materia di professioni intellettuali"), che prevede ancora il mantenimento degli ordini. C'è chi ipotizza una Confederazione del lavoro intellettuale, che rappresenti anche quadri e funzionari pubblici. Naturalmente le confederazioni sindacali non stanno a guardare e

avvalendosi di apposite norme, cercano di rappresentare tutto il lavoro dipendente, tanto che la CGIL ha ridefinito il sindacato scuola e università come Federazione Lavoratori della conoscenza. Conterebbe su 160.000 iscritti. Si tratta dei *knowledge workers*

La questione della professione dei docenti

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

La previsione di una laurea specifica per l'insegnamento, secondo l'art. 5 della legge delega 28.3.2003 della Moratti, rende possibile un diverso sistema di reclutamento dei docenti che, entrati per concorso nel biennio di specializzazione e ottenuta la laurea abilitante, ai fini dell'ingresso nei ruoli organici del personale docente dovranno svolgere specifiche attività di tirocinio, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro. Si apre così la via per la costituzione di un albo di abilitati e per le chiamate da parte delle istituzioni scolastiche, analogamente a quanto succede per l'università. La fine dei concorsi a cattedre è una possibilità fieramente avversata dai sindacati.

L'UCIIM ha condotto recentemente una ricerca dal titolo "L'insegnamento come professione: problemi di orientamento e di scelta professionale", condotta per conto e con un contributo del MIUR, col supporto organizzativo dell'Istituto comprensivo "F. T. Baracchini" di Villafranca in Lunigiana. Ne è uscito un libro, curato dal sottoscritto, nella collana UCIIM/AIMC, Armando, dal titolo *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile* (Roma, 2004).

È alle conclusioni di questa ricerca che farò riferimento, dato che in essa i problemi generali delle professioni e quelli di questa ancora problematica nuova professione s'intrecciano, fornendo sperabilmente un utile materiale di riflessione. Un repertorio aggiornato di problemi, con relativa bibliografia, si può trovare anche in A. Cenerini e R. Drago (a cura di), *Insegnanti professionisti Standard professionali, carriera e ordine degli insegnanti*, Erikson, Trento 2001. Particolarmente utile è il capitolo di G. P. Prandstraller, noto sociologo delle professioni. Cominciamo proprio dalla *questione dei nomi* con cui si cerca di affron-

tare questa **problematica**.

Tale questione rivela non solo equivoci e dissensi: può anzi aiutarci a riconoscere la molteplicità dei significati impliciti nella professione e nel ruolo docente, a conservare parte degli antichi significati, e ad aprirci selettivamente ai nuovi. Alcuni studiosi parlano, a proposito dell'insegnante, di *impiegato*, altri di *funzionario*, di *operatore sociale*, di *lavoratore esperto* o di *semiprofessionista*; qualcuno non disdegna di evocare la *missione* e la *vocazione*, mentre molti si accontentano di un più prosaico *mestiere* e solo nei manuali si parla di *arte* educativa e didattica. Non è solo questione di gusti, ma di aspetti presenti nella tradizione e nella lunga transizione in corso dall'impiegato al funzionario al professionista: aspetti e "oggetti" di studio rilevabili dai diversi punti di vista disciplinari (o anche dai singoli studiosi), con cui s'indaga su questa "cosa" che è l'insegnante, o più aulicamente il docente.

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

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

Questo non impedisce affatto che una persona

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

Se poi si va a grattare nell’etimologia, si scopre che mestiere viene da *minus*, come del resto ministro, che vuol dire servitore; mentre professione e professore hanno una radice comune, che consiste nel saper dichiarare pubblicamente qualcosa, e magari anche in difesa o a vantaggio di qualcuno. Insomma *magister* significa “di più”, *minister* “di meno”: non un *meno* e un *più* di potere e di rango, ma di dignità culturale e sociale. Il ministro decide, dispone, comanda; il maestro sa, sa fare, sa capire e far capire.

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

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

Dalla “crisi di committenza” alla ricerca di nuove legittimazioni

Con la contestazione variamente motivata degli

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

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

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

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

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

Scoperta e autodefinizione di un’identità

profonda

Nel nostro campione, fra 9 items proposti, la maggioranza degli interrogati privilegia quelli che vedono l'insegnante come:

1) "una persona che contribuisce all'educazione delle nuove generazioni",

2) "un intellettuale impegnato a formare coscienze critiche",

3) "un cittadino che ha scelto questa professione per assolvere ad una rilevante funzione sociale". Seguono il professionista specialista, l'operatore sociale, l'esperto fornitore di competenze, il funzionario, il lavoratore, l'impiegato. Le *preferenze per le dimensioni della persona, dell'intellettuale e del cittadino educatore* non implicano necessariamente il rifiuto di altre qualificazioni della professione docente. Lo dimostra l'andamento delle preferenze per età, sesso, collocazione territoriale.

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

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

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

Si può dire che la dimensione dell'essere e quella

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

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

Circolarità fra autodefinizione, normazione e formazione

Coerente con questa visione è la sequenza delle competenze che gli intervistati ritengono si debbano acquisire nel corso della vita professionale, nelle tre fasi ipotizzate. Prevalente è ovunque l'importanza attribuita alle competenze metodologiche: ciò significa che la persona, intellettuale, cittadino che educa non è percepito come libero pensatore o come intrattenitore ludico degli studenti, ma come professionista che educa promuovendo apprendimento.

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

Com'è noto, il profilo dell'insegnante previsto dai contratti, fin da quello del 1999, art. 23, è costituito da "competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti": esse riassumono la definizione della funzione docente così come risulta dal dpr 31.5.1974,

n. 417, ora ripreso dal TU del 16.4.1994, n. 297, art. 395. Tali competenze, si precisa all'art 25 del Contratto, si sviluppano "col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistemazione della pratica didattica".

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

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

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

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

Questo l'itinerario che abbiamo immaginato utile anche per la definizione di un codice deontologico, rispetto al quale l'UCIIM ha offerto un contributo che riporterò nelle pagine dei "contributi" di questa Rivista.

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

segnamento a parametri "oggettivi" e a garanzie di stabilità.

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

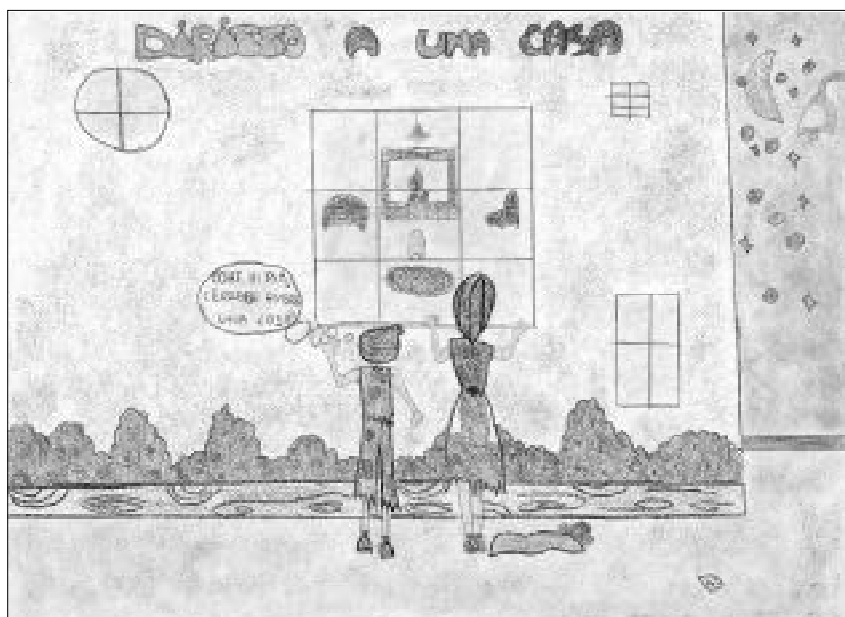
È questo un caso particolare del ripensamento del Welfare State: una sua precipitosa liquidazione rischia di far passare la nostra società dal costoso burocratismo e dall'assistenzialismo di un recente passato ad un "mercato" spinto, fonte di traumi e non necessariamente di miglioramento del sistema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

Sedi di riflessione e nodi da sciogliere

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

Chi si colloca nell'ambito professionale non intende contestare o occupare le prime due sedi, ma rivendica una sede professionale propria, per poter maturare, in modo collegiale e partecipato, in dialogo con l'amministrazione, dal livello nazionale a quelli regionali e locali, idee e proposte utili ad ottenere decisioni equilibrate e condivise da parte sia del Parlamento, sia della sede contrattuale. È in questa direzione che si è mossa la richiesta al ministro Moratti, di un forum delle associazioni "generaliste", firmatarie di un apposito documento, in analogia a quanto già stabilito per le associazioni di genitori e di studenti.

Si è visto, dalle risposte al nostro questionario,



Diritto a una casa. Ludovica Panico, 4^a C - Scuola Primaria "D. L. Palazzo" - Montescaglioso (Matera)

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

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

Urgono decisioni relative alla *formazione iniziale o preservizi* dei docenti, da conseguirsi, sulla base dell'art. 5 della legge delega 28.3.2003, n.53, nell'ambito dei previsti corsi di laurea specialistica "finalizzati anche alla formazione degli insegnanti", e alla *formazione in servizio* nei primi anni e nel resto della carriera. La mancata previsione legislativa del coinvolgimento anche di docenti primari e secondari esperti, oltre che dell'Universi-

tà, anche a proposito della *formazione permanente* dei docenti, rende necessaria un'interlocuzione con le associazioni professionali, per la quale il Ministero solo di recente ha mostrato interesse.

Problemi di non minore rilievo riguardano lo stato giuridico, ora all'attenzione della Camera, sulla base di due proposte parlamentari unificate di recente (la 4091 e la 4095) presentate rispettivamente dagli onn. Santulli e Napoli. Vi si prevede l'istituzione "*dell'albo nazionale dei docenti del sistema nazionale di istruzione e di formazione, suddiviso in sezioni regionali*", l'articolazione della professione docente nei *tre distinti livelli di docente iniziale, docente ordinario e docente esperto*. In particolare, il docente

esperto ha anche responsabilità in relazione ad attività di formazione iniziale e di aggiornamento permanente dei docenti, di coordinamento di dipartimenti o di gruppi di progetto, di valutazione interna ed esterna e di collaborazione col dirigente dell'istituzione scolastica o formativa. La collocazione in livelli è riconoscimento di professionalità maturata ed opportunamente certificata e non implica sovraordinazione gerarchica". È anche prevista l'istituzione della qualifica di *vicedirigente* nelle istituzioni scolastiche e formative.

Sono inoltre "*istituiti organismi tecnici rappresentativi della funzione docente*" articolati in un organismo nazionale e in organismi regionali. Gli organismi nazionale e regionali di cui al comma 1 sono composti da non più di trenta membri, di cui venti eletti dai docenti iscritti rispettivamente all'albo di cui all'articolo 2, comma 1, lettera h), e alle rispettive sezioni regionali dell'albo stesso. I restanti membri sono designati in pari numero dalle associazioni professionali dei docenti iscritti al citato albo nazionale e dalle università e, per gli organismi regionali, tecnico rappresentativo nazionale di cui all'articolo 6, comma 1, provvede alla tenuta dell'albo di cui all'articolo 2, comma 1, lettera i), e a stabilire i criteri per la formazione iniziale, per l'abilitazione e per il tirocinio nonché gli *standard* professionali dei docenti. Provvede, altresì, a redigere e a tenere aggiornato il codice deontologico e interviene nei casi di mancato rispetto del codice stesso.

È istituita *l'area della professione docente come*

articolazione autonoma del comparto scuola, che dispone di un'autonoma area di contrattazione in sede di contratto collettivo nazionale di lavoro del comparto scuola.

Compare poi una definizione dell'*associazionismo professionale* che "costituisce libera espressione della professionalità docente e può svolgersi anche all'interno delle istituzioni scolastiche e formative, che ne favoriscono la presenza e l'attività e ne tutelano la possibilità di comunicazione anche attraverso appositi spazi. A livello nazionale, regionale e delle singole istituzioni scolastiche le associazioni professionali accreditate ai sensi della normativa vigente sono consultate e valorizzate nel merito della didattica, della formazione iniziale e permanente". È certo che problemi di questo genere richiedono il consenso dei docenti, ma è anche certo che la riflessione deve procedere in termini di chiarezza e di lealtà. Il futuro va non solo atteso, ma anche costruito: e alla scuola si tratta non solo di chiedere, ma anche di fornire garanzie e sicurezze.

L'associazionismo dei docenti cattolici a livello europeo.

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

Sul piano internazionale, l'UCIIM partecipa al SIESC, che è uno dei segretariati di Pax Romana. Recentemente si è sentito il bisogno di ripensare la formula del segretariato, per rinforzare la rappresentatività a livello europeo delle diverse associazioni d'insegnanti di ambito cattolico.

Su questa base, il preside Giovanni Macchia, vicepresidente del SIESC e io abbiamo steso una prima bozza di atto costitutivo del nuovo SIESC-FeDEDE, e alcune brevi modifiche allo statuto attualmente in vigore. Tocca ora agli organi direttivi decidere in merito. La richiesta di cambiamento dello statuto è dovuta essenzialmente:

1) al bisogno di allargarne la base sociale, consentendo l'ingresso anche ad associazioni di do-

centi di scuola primaria e di università, come del resto dimostra l'associazione slovena, che è unica per docenti che vanno dalla scuola d'infanzia all'università. Ciò serve, oltre che a creare solidarietà e sinergie, anche a contrastare la inevitabile riduzione numerica dei soci, dovuta al naturale invecchiamento dei soci attivi, e le crescenti difficoltà finanziarie del SIESC, nonostante la buona amministrazione e i sacrifici che si fanno. La formula federativa esplicitamente affermata consente ad ogni socio di associazione di livello nazionale di essere contemporaneamente socio della Federazione, accrescendone la rappresentatività e la visibilità;

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

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

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

Al di là del riconoscimento formale, sono i cat-

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

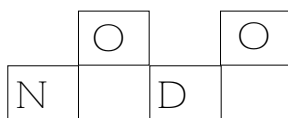
Non si tratta di clericalizzare il SIESC, ma di porre l'associazione in contatto diretto con le ragioni spirituali e pastorali dei vescovi, anche per evitare di andare avanti per conto proprio, parallelamente alle loro iniziative, disperdendo energie sul piano del pensiero, della vita spirituale e dell'organizzazione,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

Proprio per conservare il carattere cattolico e cristiano dell'associazione sembra opportuno rinunciare alla C della sigla. In Italia, dopo le difficoltà della "questione romana", i cattolici si sono impegnati nel sociale, volendo dimostrare la loro presenza vitale di fronte allo stato. Sono nate anche banche e assicurazioni cattoliche. In sede politica però don Sturzo fondò il "partito popula-

re", che solo dopo la guerra divenne "Democrazia cristiana" e che recentemente è ridiventata "partito popolare", oggi sciolto nell'aggregazione cattolico-laica della "Margherita".

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

Non si tratta di nascondersi (nello statuto l'identità può apparire chiaramente), ma di non ostentare la propria appartenenza, quasi pretendendo che tutto l'essere e l'operare dell'associazione sia da identificarsi con la realtà cattolica o cristiana, che sono invece fonti d'ispirazione e radici di un impegno che "si riconoscerà dai frutti", non dall'identità dichiarata dell'associazione. Se ciò facilita anche l'interlocuzione con le istituzioni pubbliche a livello nazionale ed europeo, non è questa una buona ragione per rifiutare questa facilitazione, adducendo come motivo il coraggio dell'identità e la purezza dell'intenzione. "Non chi dice Signore, Signore, ma chi fa la volontà del Padre mio". Tocca ora al Consiglio del SIESC decidere in merito al suo futuro statuario e associativo.



La componente pedagogica della professionalità docente

FRANCO BLEZZA

Ordinario di Pedagogia Facoltà di Scienze Sociali
Università "G. d'Annunzio" - Chieti

1. L'esercizio "professionale" e il compito della Pedagogia

Come noto, le condizioni perché un'attività possa considerarsi un esercizio professionale, nel senso più stretto sono due: una formazione iniziale elevata, ai massimi livelli universitari, con un'abilitazione specifica avente significato e valore di legittimazione; e un alto margine di autonomia e di responsabilità.

L'attuazione della prima condizione per il complesso del corpo docente si perde in un groviglio di atti parziali degli ultimi trent'anni e più. Era ben chiaro, per lo meno, dalla legge 477/73 che ad una formazione universitaria "completa" si dovesse arrivare per tutti i docenti; parimenti chiaro e pacifico, al tempo, era che questo significasse "per almeno quattro anni", non avendo i titoli accademici di durata inferiore alcun diritto a chiamarsi "laurea", anche se probabilmente era un azzardo non chiamare "completa" la formazione che al tempo dava un Diploma Universitario. Va tenuto presente che questa, pure, era la formazione iniziale per fior di professionisti come gli Educatori Motori, gli Assistenti Sociali, gli Informatori Scientifici del Farmaco e una lunga serie di professionisti della Sanità non medici (Fisioterapisti, Logopedista, Ortottisti, Ostetriche, Tecnici della Riabilitazione, Infermieri Professionali, Assistenti Sanitari, Puericultrici, ...), e non ultimi gli Educatori Professionali e le Vigilatrici d'Infanzia.

Oggi, semmai, dopo la riforma dei titoli accademici apportata dalla legge 370 del 19.10.99 (il cosiddetto "3 + 2"), appare chiaro che la formazione iniziale triennale caratterizza livelli intermedi per le professioni intellettuali, mentre le professioni intellettuali superiori richiedono la formazione quinquennale (o sessennale) specialistica; ovviamente, in via transitoria si può prevedere l'equipollenza della nuova laurea specialistica con la laurea quadriennale secondo il vecchio ordina-

mento. Ad esempio, gli Assistenti Sociali, la cui formazione iniziale era appunto triennale, hanno creato (dal 2003) un Albo professionale superiore, detto degli A. S. Specialisti, corrispondente (a regime) ai quinquennalisti; mentre gli Ingegneri, la cui formazione iniziale era quinquennale, hanno creato un Albo professionale detto degli I. Junior per i triennalisti. Professioni che avevano la formazione iniziale quadriennale, come ad es. i Farmacisti, si erano da tempo adeguate al quinquennio (dall'a. a. 88/89, secondo il D. M. 31.10.88, peraltro a tardivo recepimento della direttiva CEE 432/85); l'unica professione superiore per la quale il quadriennio sembrava preferito era quella di Avvocato, dove la formazione iniziale accademica era ben completata da un congruo tirocinio in studio professionale prima dell'Esame di Stato.

La diversità delle storie dalle quali provenivano i docenti primari e i docenti secondari si è propagata alle evoluzioni delle formazioni iniziali, intrecciandosi pesantemente con le riforme in corso senza che neppure si tentasse un quadro unitario.

Tutto ciò rimanda alla prima condizione perché si possa parlare di professione: quella meno pedagogica, non a caso. Su tali differenze, che non sono banali, dovrebbe prevalere la tendenza verso un ruolo unico. Si possono intravedere chiari l'obiettivo e la linea di tendenza, ma per il resto tutto ciò sfida più le competenze di un cronista politico o di un amministrativista che non quelle di un pedagogista. Alla fin fine, rimane di comune l'imprescindibilità di un'abilitazione, almeno per l'accesso ai ruoli: ma le modalità di conseguimento sono rimaste estremamente disomogenee. La competenza pedagogica, in effetti è stata sacrificata assai pesantemente in alcuni momenti significativi di tale attuazione, e fin esclusa del tutto in numerosi altri.

Viceversa, le competenze più specifiche di un pedagogista sono chiamate in causa dalla posizio-

ne chiara e rigorosa della seconda condizione e dalle modalità del suo soddisfacimento. Dedicheremo quindi qualche riflessione pedagogica alla condizione di *alta autonomia e responsabilità* perché si possa parlare di “*professionalità*”. Tanto più, che essa influenza la prima: non nel senso del “quanto”, cioè nella misura degli anni di studio che non dovrebbero scendere al disotto dei quattro dopo la scuola superiore; bensì del “come”.

2. *L'autonomia come condizione di professionalità pedagogica*

I nostri lettori sono certo provveduti tanto da non richiederci una sottolineatura alla differenza che intercorre tra la “*libertà*” e la “*licenza*”, e sanno bene che l'**autonomia** è una conquista, rispetto all'**anomia** originaria, cui si perviene attraverso l'**eteronomia**. È semmai il tipo particolare di autonomia che caratterizza la docenza come una professione elevata a richiedere qualche attenzione specificamente pedagogica, anche per evidenziare quale forma di eteronomia debba essere messa in atto per impartire al docente la formazione iniziale necessaria.

Ciò è come chiederci che cosa integri la formazione accademica nel profilo giuridico e d'esercizio degli insegnanti, e che ne fa dei “*professionisti*” in senso pieno.

Senza pretese di esaustività, possiamo indicare almeno quattro caratteristiche che sono tipiche della funzione docente e che fanno professionisti coloro che a quella funzione adempiono, a differenza evidente ad esempio al personale ATA dello stesso comparto scuola, o dei pari livelli di altri comparti della Pubblica Amministrazione o anche di altri settori:

a- la **libertà d'insegnamento** intesa come margine decisionale connaturato al particolare esercizio professionale;

b- la **collegialità** di tutti gli atti professionalmente e legalmente significativi;

c- il **rilascio di titoli di studio** aventi valore legale per loro stessi;

d- la **gestione autonoma**, anche personale, di quella parte rilevante dei doveri di servizio, che viene considerata, giustamente, come non quantificabile cronologicamente.

Sono, queste ed altre, tutte condizioni sulle quali facilmente si equivoca, o comunque si perde di vista il carattere definitorio di una professionalità elevata, quando se ne enfaticano oltre misura

letture di ordine sindacale, o socio-politico, o di categoria. Si tratta di altrettanti errori nei quali si incorre per difetto di Pedagogia.

La **libertà d'insegnamento**, ad esempio, non costituisce la semplice statuizione di un diritto (che, come tale, è garantito a qualunque cittadino), bensì una prerogativa che deve essere accordata al professionista-insegnante, senza di che il suo esercizio professionale conseguente finisce per essere socialmente inadeguato. È l'analogo della discrezionalità che debbono avere, ad esempio, un avvocato patrocinatore, ovvero un ingegnere progettista: ben inquadrata la prima normativamente dalla legislazione e dalla giurisprudenza e, la seconda, dalle norme delle materie scientifiche e tecnologiche coinvolte. Senza di che, nessuno potrebbe ben tutelare una parte in causa, ovvero progettare un manufatto a regola d'arte, secondo le legittime aspettative del patrocinato o, rispettivamente, del committente.

La libertà d'insegnamento non va quindi vista come una libertà soggettiva cui si contrappongano libertà in questo senso analoghe del discente o delle famiglie o della società: bensì come una condizione necessaria perché il docente realizzi, ponga in essere ed attui, appieno il massimo di libertà per discenti, famiglie e società. Non si tratta di una libertà “degli insegnanti”, bensì di una piena libertà di tutti attraverso la mediazione, necessaria e provveduta, dell'insegnante come professionista in esercizio a ciò deputato.

La **collegialità** va vista analogamente, come condizione di un esercizio professionale in senso pieno. Qui vi è la sostanziale differenza rispetto a talune altre professioni avanzate, il cui esercizio può anche essere individuale (il Commercialista, lo Psicoterapeuta, l'Odontoiatra, ...), se si tiene conto che l'educazione è essenzialmente una funzione sociale, probabilmente la più alta, anche quando riguardasse l'interazione tra due sole persone (che non è, di norma, il caso dell'educazione scolastica); ed ancora, se si ha riguardo al fatto che nell'educazione scolastica interviene, in tutta la sua positività, un ventaglio di Input differenziati. Nel secondo caso viene immediato il parallelo con l'esercizio professionale del Medico Chirurgo, che è sempre più collegiale e tiene conto di una sorta di “collegialità virtuale” anche quando il rapporto è uno-a-uno; nel primo vale l'analogo per altre professioni sociali e d'aiuto come lo è, ad esempio, quella dell'Assistente Sociale.

3. *Porte aperte*

In fondo, e a ben vedere, si tratta di sfondare delle porte aperte, ma solo perché troppi evitano di avvicinarle, e fin di constatare che sono aperte, anzi spalancate.

Si presta meno alla metafora della “*porta aperta*”, comunque affrontata (o non affrontata), la condizione dell’insegnamento come professione che si integra nel **rilascio di titoli di studio**.

Chi sia portato a pensare che un titolo viene rilasciato da “un istituto scolastico”, può non rendersi conto appieno che si tratta di una *sineddoche*. La condizione necessaria e sufficiente perché uno studente acquisisca un titolo di studio è che vi siano tutte le sottoscrizioni prescritte sotto una modulistica che certifica sommativamente in modo positivo l’andamento scolastico o l’esito di un esame. È difficile pensare ad un’attribuzione più forte ed, insieme, meglio connotante l’esercizio come professionale avanzato. E questo si lega strettamente con quanto si è detto circa la collegialità, in quanto anche ai tempi del docente unico nella Scuola Elementare (che poi costituiva un caso unico e particolare, neppure sempre dato nella storia della scuola italiana) gli esami di stato di fine ciclo (che un tempo erano due) richiedevano una commissione; ciò senza dire della firma contestuale del Direttore Didattico in tutti questi documenti.

4. *L’abduzione come processo dal particolare al generale*

Fra l’altro, qui emerge una analogia fortissima con altri esercizi professionali dei livelli più elevati come, ad esempio, quello del clinico medico o quello del magistrato, esercizi cioè nei quali si affrontano singoli casi particolari, che solo la mediazione del professionista può ricondurre a casi generali, secondo quel procedimento logico che fin dall’Ottocento Peirce descriveva, chiamandolo “*abduzione*”.

È un discorso che tende ad annacquare in anni nei quali il titolo di studio ha largamente perso la visibilità del suo valore legale. E pure, sia per seguire gli studi nei gradi successivi, sia per partecipare a concorsi per l’accesso a ruoli determinati, sia per avviare l’iter di accesso ad ordini e collegi per le professioni riconosciute, sia per altri passaggi fondamentali nel lavoro e nella vita di una persona, il titolo di studio rimane condizione necessaria ed inderogabile.

Questo titolo, questa condizione imprescindibile, nessuno ha mai messo in dubbio che si integri proprio con quel complesso di firme dei docenti, professionisti, in collegialità.

Si capisce, a questo punto, come il larghissimo margine di **gestione autonoma** per i docenti sia parte essenziale di questo essere professionista.

Non è necessario, per trattare di questo ai fini che ci siamo posti, addentrarci nelle diatribe che hanno animato (od avvelenato) il merito della questione, a base di numero di giornate di lezione all’anno, di numero di ore di lezione alla settimana, di numero di ore non di lezione al mese o all’anno, e fin di durata effettiva in minuti delle “ore” di lezione. È fin troppo chiaro, a chi conosca la questione, che il grosso del suo servizio il docente non può che prestarlo in momenti non strutturati, esattamente come l’orario di un musicista non è quello in cui egli suona in pubblico, o l’orario di un avvocato non è quello nel quale egli esercita nelle sedi giudiziarie; e che questo supera largamente la differenza tra l’orario di servizio strutturato e formalizzato e l’orario di servizio di qualunque dipendente pubblico non analogamente professionale.

5. *La responsabilizzazione*

Questo modo di considerare il docente un professionista in senso pieno pone tutta una serie di problemi ulteriori.

Tra questi, emergono i problemi relativi alla mancanza (o meglio, allo svuotamento) di tutto ciò che integrerebbe un controllo comunque inteso all’esercizio: un controllo di coerenza “interna” e un controllo di coerenza “esterna” attraverso l’esperienza futura. Come sappiamo, questo controllo è condizione di scientificità secondo l’epistemologia contemporanea, di democrazia secondo le correnti teorie politiche della Società Aperta, di evolutività, di congruità umana come ci insegna la Pedagogia almeno dal Pragmatismo-Strumentalismo in poi.

Può darsi che gli strumenti che venivano posti in essere allo scopo in decenni non lontani fossero inadeguati e, peggio, oggetti di abuso e di arbitrio. Alla loro progressiva annichilazione non ha corrisposto la costruzione di strumenti alternativi. Ora come ora, tutto rimane affidato alla responsabilizzazione di chi ha sulle spalle compiti sempre più gravosi, e che di questo è cosciente. Non è risolutiva, per lo meno in termini generali, ma non è neppure poco. Comunque, è un altro discorso. ●

Evoluzione della professionalità docente fra gli anni settanta ed oggi

EMILIO LASTRUCCI

Docente di Pedagogia Università degli Studi della Basilicata

1. Insegnare: un'attività professionale sempre più complessa e difficile

Nel corso degli ultimi tre decenni il sistema scolastico-formativo italiano è stato investito, attraverso varie fasi ed alterne vicende istituzionali, da un complesso di profonde e radicali trasformazioni. Tali decisivi cambiamenti introdotti, a partire dalla metà degli anni Settanta, nell'organizzazione del sistema-scuola hanno avuto fra le principali conseguenze un progressivo e sempre più accentuato decentramento dei compiti e delle responsabilità relativi alla progettazione, alla gestione e alla verifica degli esiti dell'attività formativa. Gli snodi salienti di questo graduale processo di trasformazione sono caratterizzati, com'è noto, dalla definizione di un nuovo impianto organizzativo della scuola fondato sull'autogoverno, attraverso processi decisionali affidati agli Organi Collegiali, e dall'introduzione della programmazione curricolare (fra il 1974 e il 1977), dai nuovi programmi per la scuola media (1979) e poi per quella primaria (1985), dalla riforma della scuola elementare (1990), dagli orientamenti per la scuola materna (1991-92), dal riconoscimento dell'autonomia e dagli altri mutamenti strutturali introdotti dal governo di centro-sinistra durante la direzione del dicastero dell'istruzione da parte di Luigi Berlinguer e poi di Tullio De Mauro (tra il 1996 e il 2001) e infine dal recente avvio della riforma varata dal governo di centro-destra. Queste innovazioni hanno avuto complessivamente quale risultato, fra gli altri, quello di un progressivo arricchimento e di una notevole espansione del corpus di competenze che formano la professionalità dei docenti e, più in generale, hanno provocato un impatto "destabilizzante" sulla loro *identità professionale* mettendo a dura e continua prova la loro capacità di mantenersi costantemente "aggiornati" e di adeguare il loro ope-

rato a sempre nuovi mutamenti strutturali e organizzativi.

Una tale situazione di movimento e fermento continui ha sicuramente avuto l'effetto di stimolare un rapporto più profondo, fecondo e continuamente rinnovato con i saperi – e sovente con "nuovi saperi" o, come altri li ha definiti, "nuovi alfabeti" – nei quali la professione docente affonda le sue radici (tanto sul versante delle scienze dell'educazione quanto su quello delle discipline) e quindi di incentivare e incrementare il naturale processo di crescita professionale dei docenti. E non v'è dubbio che, a un bilancio anche sommario, la classe docente italiana, così come la dirigenza scolastica, abbiano fornito una risposta complessiva decisamente positiva, dando prova di saper esprimere livelli culturali e professionali considerevolmente elevati, non solo riuscendo ad "inseguire" e raggiungere l'innovazione, ma, almeno in alcune situazioni privilegiate e più avanzate, addirittura anticipandola e promuovendola.

Il ritmo accelerato nell'evoluzione del sistema ha avuto altresì quale conseguenza quella di alimentare una continua e approfondita riflessione da parte dei singoli insegnanti ed un vivace dibattito all'interno delle organizzazioni sindacali e delle associazioni professionali, in ogni ordine e grado di scuola, attorno alla professionalità docente, entrambi particolarmente intensificatisi negli ultimissimi anni (vale a dire dopo l'entrata in vigore a regime dell'autonomia scolastica). Questo processo di crescita culturale e professionale della classe docente è stato il frutto dello sviluppo di una riflessione e di un lavoro continuo ed intenso sul piano – soprattutto – dell'*autoformazione*. Un lavoro che ha visto impegnata la classe docente, oltre che in un continuo "bilancio delle competenze", altresì in un ripensamento del proprio ruolo e della propria funzione sociale e dei principi e valori che sono a fondamento della

specifica figura professionale del docente/educatore/formatore, nonché in un'indagine e in una riflessione analitiche ed approfondite (che altrove ho proposto di indicare come un'attività che si sviluppa su un piano che possiamo definire "meta-formativo" o, ad un livello che investe questioni più tecniche, "meta-didattico") sull'attività di insegnamento, un processo che ha complessivamente condotto ad arricchire in misura davvero notevole il bagaglio culturale e di esperienze che il nostro sistema ha sedimentato in quel determinante settore del sapere pedagogico e della prassi educativa rappresentato dalla analisi/costruzione della professionalità docente e dalla elaborazione/implementazione, strettamente connessa alla prima, di modelli per la formazione iniziale e continua degli insegnanti.

Ma è proprio volgendo l'attenzione a quest'ultimo aspetto che emerge con evidenza incontrovertibile uno dei limiti strutturali nodali del nostro sistema scolastico-formativo. L'assenza di un dispositivo ben congegnato e collaudato di formazione in servizio dei docenti, infatti, ha sicuramente costituito un fattore arginante ed inibente di quel processo di "assorbimento" dell'innovazione organizzativa e didattica che la scuola militante si è trovata a dover gestire, costretta a mettere in campo un potenziale di risorse e di energia innovatrice di cui era dotata esclusivamente *propria virtute* e in massima parte attraverso esperienze isolate e non coordinate a livello di sistema.

Le ininterrotte sollecitazioni prodotte da un movimento evolutivo continuo e non lineare, tuttavia, hanno inevitabilmente anche provocato effetti di disorientamento e senso di insicurezza in ampie frange della classe docente. Come emerge da diverse ricerche condotte di recente¹, infatti, lavorare nella scuola al tempo dell'autonomia, in una condizione costante di incertezza e fra incessanti rivolgimenti normativi e organizzativi, produce livelli di stress decisamente più elevati di quelli mediamente prodotti da un'attività routinaria e fondata su procedure consuete e fortemente consolidate. Si è così andato anche diffondendo, tra i docenti – anche e forse soprattutto fra quelli più esperti e meglio preparati – un crescente senso di insoddisfazione e di inadeguatezza.

La difficoltà dei docenti a riqualificare di continuo la propria professionalità non è tuttavia legata unicamente ai radicali e ripetuti mutamenti strutturali, organizzativi e curricolari, ma è conseguenza di un più ampio impatto del generale processo di evoluzione della società, impegnata

in misura crescente del carattere della complessità e soggetta a ritmi di sviluppo ed innovazione sempre più accelerati. Dall'analisi condotta di recente su un campione di insegnanti lucani nell'ambito della già citata ricerca diretta da chi scrive², in sintonia con i risultati di altre indagini su campioni relativi ad altre regioni³, emerge alquanto nettamente nell'attuale classe docente la convinzione che i limiti dello sviluppo professionale vadano ricondotti al mutato scenario generato dal complesso di trasformazioni economiche, sociali e culturali che hanno contrassegnato il nostro tempo e agli effetti che queste hanno prodotto nell'ambito del sistema formativo, piuttosto che a un processo evolutivo tutto interno a quest'ultimo. Essi paiono esprimere altresì una chiara consapevolezza delle specifiche ripercussioni che tale mutato scenario produce sulla professionalità docente, rendendo sempre più vario, articolato e sviluppato il complesso delle competenze in gioco.

Tale constatazione, peraltro, quantunque provochi nel vissuto personale di molti insegnanti una condizione emotiva di preoccupazione e di disagio, non appare nondimeno legarsi, nella maggioranza dei rispondenti al questionario, ad un pessimistico senso di impotenza e di rassegnazione, bensì sembra generalmente essere recepito con soddisfazione, nei termini di un fattore propulsivo, in quanto concorre, in ultima analisi, a rafforzare lo status professionale e a prospettare una valorizzazione del ruolo docente nel nuovo contesto organizzativo della scuola e pertanto a configurare potenzialmente un grado maggiore di soddisfazione professionale, quantunque correlata con un altrettale incremento di impegno.

Molti rispondenti evidenziano infatti il moltiplicarsi dei fattori di *stress* che influenzano la pratica professionale dell'insegnamento in regime di autonomia e, più in particolare, come questo complesso di fattori comporti per il docente un notevole *surmenage*, ossia un intensificarsi progressivo di oneri e adempimenti finalizzati ad organizzare il proprio lavoro quotidiano⁴.

Per interpretare la crisi di identità professionale che investe una quota consistente dell'attuale classe docente nel nostro Paese, dunque, alla considerazione della condizione di progressivo logoramento e declino della motivazione che, per inveterata tradizione, è stata generalmente denunciata dai professionisti della formazione come intrinsecamente legata all'attività di insegnamento⁵, nonché al susseguirsi e sovrapporsi di riforme scolastiche (annunciate o realizzate), occorre aggiun-

gere quella di un ventaglio molto esteso di fattori legati - in un complicato intreccio - alle più ampie e profonde trasformazioni di ordine socio-culturale che investono l'intera società presente.

2. *La tool-box dell'insegnante: nuovi saperi e nuove competenze che fondano la professionalità docente*

Per ricondurre la nostra disamina sul piano, di natura più tecnica, delle competenze che formano la professionalità del docente nel contesto della scuola attuale - e rimandando ad altri miei più ampi lavori citati in nota o in bibliografia la riflessione sui temi di portata più vasta -, riprenderò qui una metafora che ho più volte impiegato allo scopo di approfondire l'analisi delle competenze necessarie all'insegnamento. Immagino in genere il *professionista della formazione* (*professional in education*) come un artigiano che reca con sé, nel suo quotidiano operare, una *cassetta degli attrezzi* (*tool-box*) contenente tutti i suoi *ferri del mestiere*.

Ora, se utilizziamo questa metafora, possiamo ragionevolmente affermare che, fra gli anni Settanta ed il presente (per definire un *terminus a quo* di tale processo possiamo indicare l'emanazione dei Decreti Delegati nel 1974) il repertorio di strumenti e utensili professionali che l'insegnante è chiamato ad usare - e le relative competenze che presuppone il loro impiego -, si è arricchito in misura tale che la sua cassetta degli attrezzi attuale dovrebbe contenere almeno cinque diversi comparti, laddove un solo comparto risultava sufficiente ad un docente che si trovava ad operare nel contesto tradizionale della scuola precedentemente a tale periodo.

Riassumendo e schematizzando, infatti, si possono ricondurre essenzialmente a cinque le classi di competenze che - escludendo quelle relative alla conoscenza delle materie di insegnamento⁸ -, il professionista della formazione di oggi deve padroneggiare.

Alle competenze di natura didattico-metodologiche, richieste tradizionalmente all'insegnante (in misura più accentuata nella scuola dell'obbligo, nel cui ambito esse presupponevano anche conoscenze/competenze di ordine pedagogico generale e di psicologia dell'età evolutiva e dell'apprendimento) e più in generale al professionista della formazione e, malgrado il perdurare di retaggi anti-didatticisti di matrice neo-idealista gentiliana (soprattutto nella scuola secondaria superiore), generalmente riconosciute dalle correnti pedago-

giche anche più conservatrici, si sono aggiunti, a partire dalla metà degli anni Settanta, almeno altri quattro settori di competenza essenzialmente nuovi (nella misura in cui si assume quale quadro di riferimento la cultura didattico-pedagogica sino ad allora dominante nel nostro Paese).

Il primo di questi settori è rappresentato dalle competenze relative alla *programmazione curricolare*, introdotta e via via riaffermata attraverso i principali provvedimenti legislativi che contrassegnano la storia del sistema scolastico italiano durante il decennio in questione e il successivo (Decreti Delegati, Legge 517/77, Nuovi Programmi per la scuola media, Nuovi Programmi per la scuola primaria).

Un ulteriore settore è costituito dalle competenze di ordine *docimologico*. L'impatto determinato dalla scolarizzazione di massa, connessa all'esigenza di segmentare il processo di apprendimento-insegnamento attraverso la rigorosa scansione in obiettivi del percorso didattico, ha infatti imposto il bisogno di impadronirsi del complesso repertorio di tecniche, procedure e strumenti necessari per valutare su basi oggettive ed in modo continuo (*valutazione formativa*) i risultati del processo didattico.

L'affinamento delle competenze relative a questi due piani di attività connesse al lavoro didattico e ad esso strettamente intrecciati (progettuale e valutativo), hanno avuto quale effetto, altresì, quello di rafforzare anche le competenze di ordine più squisitamente didattico, anche nella scuola secondaria superiore, la quale si rivelava estremamente refrattaria a tali cambiamenti e manifestava la tendenza a permanere molto più solidamente ancorata al tradizionalismo didattico e alle consuetudini più retrive.

Gli altri due settori nei quali le competenze dei docenti hanno dovuto trovare sviluppo sono il risultato del processo di progressivo decentramento delle funzioni e di autonomizzazione delle unità scolastiche, culminato nel riconoscimento dell'autonomia scolastica. Si tratta, pertanto, di un processo di ampliamento dei settori di competenze molto più recente ed in larga misura ancora in atto. Il primo dei nuovi settori è costituito dalle competenze di carattere *organizzativo*. La richiesta di una partecipazione allargata alla gestione dell'istituto scolastico e di formazione di un "vertice strategico" (per usare l'espressione impiegata da alcuni sociologi dell'organizzazione), il quale guidi l'organizzazione verso precisi obiettivi - individuati, attraverso un processo decisionale che,

secondo procedure improntate al metodo democratico, coinvolge comunque l'intero corpo docente, nonché le altre componenti e gli altri soggetti implicati (personale A.T.A., alunni, famiglie, istituzioni locali ecc.) –, hanno infatti reso necessario che i docenti affinassero quel complesso di competenze che li abilita a prendere parte più attivamente e fattivamente alla vita organizzativa della scuola. Ciò vale, naturalmente, in misura più accentuata per quelle figure che assumono specifici compiti e responsabilità nell'ambito dell'organizzazione stessa (collaboratori del Dirigente, funzioni-obiettivo e poi strumentali, coordinatori dei Consigli di classe o interclasse, coordinatori di dipartimento e, nell'immediata prospettiva, insegnanti tutor).

L'altro settore è costituito dalle competenze relative alla *gestione delle partnership istituzionali territoriali*. L'autonomia scolastica ha infatti determinato anche la necessità di governare l'istituzione scolastica e di gestire il suo sviluppo attraverso la cooperazione con altri soggetti pubblici e privati operanti sul territorio di riferimento (dagli Enti Locali alle imprese, alle istituzioni culturali, sanitarie, giudiziarie, alle associazioni e alle realtà del volontariato, alle rappresentanze delle parti sociali ecc.). Tale necessità ha a sua volta, anch'essa, prodotto un impatto sulla dimensione professionale dei professionisti della formazione, i quali hanno dovuto – nella massima parte dei casi supportati esclusivamente dalle proprie autonome capacità di crescita e autoformazione – sviluppare un complesso di competenze inerenti la conoscenza delle dinamiche (inerenti il mondo produttivo, il mondo del lavoro e delle professioni, l'iniziativa culturale ecc.) generali e specifiche (in rapporto alle particolarità del territorio di riferimento) che governano la vita della società nel contesto locale, nonché acquisire la padronanza di strumenti di natura giuridico-burocratica e competenze di ordine comunicativo necessarie per dialogare e cooperare con gli altri soggetti.

Il modello qui proposto – che ho elaborato alcuni anni orsono sulla scorta di una riflessione e di un'attività “sul campo” di formazione di insegnanti e dirigenti scolastici, nella fase della prima sperimentazione dell'autonomia scolastica, ed ho già presentato in diversi precedenti scritti⁹ – rappresenta uno schema di massima di classificazione delle competenze del professionista della formazione, utile anche ai fini di un'autoanalisi delle competenze da parte di ciascun singolo professionista (*bilancio delle competenze*) e che mi riprometto di

sviluppare ed approfondire attraverso un ulteriore lavoro di indagine e di confronto nella prossima fase di sperimentazione e verifica dell'applicazione del modello operativo ed organizzativo che la nuova riforma chiede di attuare¹⁰.

3. La padronanza delle TIC e delle TD

Una considerazione a parte meritano, a mio giudizio, le nuove competenze richieste al professionista della formazione relative alla padronanza delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e delle loro applicazioni in sede didattica (Tecnologie Didattiche, in sigla TD).

Nell'arco dell'ultimo decennio, la progressiva introduzione delle TIC nella scuola e nelle altre istituzioni formative ha rappresentato, forse, la dimensione dell'innovazione che ha posto maggiormente in evidenza possibilità e limiti di un significativo avanzamento nel processo evolutivo del nostro sistema scolastico-formativo e ha perciò costituito, per molti aspetti, il più utile “banco di prova” del cambiamento.

Il processo di trasformazione della scuola determinato dallo sviluppo delle TIC è il risultato di impulsi innovatori originatisi tanto dalle politiche nazionali in materia di istruzione e formazione, e quindi dagli interventi via via pianificati ed attuati dai vertici ministeriali, quanto dalle spinte scaturite dal fermento politico-culturale e pedagogico-didattico prodotto direttamente dalla scuola militante. Questa dialettica fra processi di natura *top-down* e processi di natura *bottom-up* infatti, come ho cercato di mostrare in diversi miei lavori, costituisce una chiave di lettura fondamentale per interpretare l'evoluzione storica del sistema scolastico e formativo¹¹. Il processo di cambiamento attraversato dal sistema scolastico e formativo italiano nel decennio in questione è stato infatti scandito, innanzi tutto, dalla ridefinizione dell'architettura generale del sistema attraverso le due riforme elaborate prima dall'esecutivo di centro-sinistra e poi da quello di centro-destra; esso è tuttavia anche il risultato di un processo di sviluppo della cultura didattica diffusa e di crescita complessiva della professionalità degli insegnanti, processo connesso all'esigenza di adeguare l'offerta formativa alle imponenti trasformazioni cui la società è andata incontro in questo turno di tempo, mediante la profusione di sforzi continui tesi a inseguire o addirittura a sopravanzare il mutamento, in contrasto con il pregiudizio secondo cui i ritmi lenti del mutamento culturale che investo-

no il mondo della scuola e della formazione non permettano a questo di tenere il passo con quelli sempre più accelerati dello sviluppo e dell'innovazione tecnologica.

Ed è proprio sul piano del rapporto con le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) che si è giocata e si sta giocando, forse, una delle partite decisive ai fini di una prospettiva tesa a rinnovare la scuola e le altre istituzioni formative per renderle più funzionali a una realtà profondamente mutata e in ulteriore sviluppo.

A partire dalla metà degli anni Novanta l'introduzione e la diffusione capillare delle TIC nella scuola italiana inizia ad essere riguardata dai vertici del Ministero della Pubblica Istruzione – già a partire dalla fase aperta dalla Direzione del Ministro Lombardi – come uno snodo strategico del rinnovamento.

Il successivo governo di centro-sinistra, che affiderà il Dicastero dell'Istruzione Pubblica prima a Luigi Berlinguer e poi a Tullio De Mauro, vedrà in questo proces-

so uno dei pilastri dell'innovazione, sui quali fondare la nuova cultura didattica che dovrà ispirare la riforma generale del sistema scolastico-formativo. L'implementazione del Programma per lo Sviluppo delle Tecnologie Didattiche nel sistema scolastico (PSTD), attraverso il quale si mirava a gestire,

con un impatto graduale ma decisivo, mirato, per dir così, all'"assorbimento totale", la diffusione a tappeto delle TIC nel sistema, è stata contrassegnata da una mobilitazione di risorse finanziarie e di impegno organizzativo pressoché senza precedenti nella storia del nostro sistema educativo.

Il PSTD, varato con la Direttiva Ministeriale n. 318 dell'ottobre del '95 (sotto la direzione, appunto, del Ministro Lombardi) e poi gestito nelle sue fasi di sviluppo ulteriore mediante una sequenza coordinata di Circolari applicative, è stato infatti

articolato secondo un programma che mirava a rendere il meno traumatico possibile l'impatto innovativo e quindi l'innovazione meglio assimilabile dall'intero sistema, scandendo tale programma in due fasi principali distinte: una fase preliminare destinata essenzialmente alla formazione/aggiornamento dei docenti all'uso delle TIC in ambito didattico (la cosiddetta fase "1a"), mediante una prima dotazione minimale di attrezzature, ed una seconda fase principalmente destinata a dotare le unità scolastiche, per espansioni progressive, di laboratori multimediali adeguatamente attrezzati (la fase cosiddetta "1b")¹².

Attraverso l'analisi dei risultati del monitoraggio del PSTD è possibile valutare l'impatto che l'introduzione delle tecnologie didattiche ha avuto sullo sviluppo di nuove competenze da parte dei professionisti della formazione. Le risposte alle domande della prima parte del questionario, somministrato al campione di insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione "Multilab" (ol-

tre 18.000, di cui solo i 2/3 hanno però compilato il questionario), relative alle competenze da questi possedute prima dell'erogazione dell'attività di formazione, risultano estremamente auto-elocuenti riguardo lo scarso livello di competenza e di esperienza pregressa in campo informatico che una



Solidarietà. Classe 2ª B, Scuola Primaria "Lorenzo Milani" - Policoro (Matera)

maggioranza elevatissima di insegnanti dichiarava di possedere precedentemente all'avvio del progetto. Circa la metà dei rispondenti dichiarava infatti, in sostanza, di non possedere un'alfabetizzazione informatica o solo una prima alfabetizzazione generica e, fra la rimanente quota, solo una percentuale molto esigua aveva condotto esperienze di applicazione del personal computer nell'attività di insegnamento. In risposta ad un'altra domanda del questionario, circa un 32% dei docenti dichiarava di fare un uso personale sporadico del-

la video-scrittura ed un altro 29% un uso più continuativo, mentre solo percentuali molto scarse dichiaravano di fare uso di altri applicativi. Analoghi esiti riguardano la familiarità dichiarata dai docenti con prodotti di natura multimediale.

La seconda sezione del questionario era finalizzata a rilevare le competenze acquisite dagli insegnanti successivamente ed in virtù delle attività condotte nel corso della sperimentazione. Dall'analisi delle risposte emerge che il grado di padronanza delle TIC che gli insegnanti ritengono di avere in uscita dalla sperimentazione risulta ancora per molti insufficiente, in quanto ben il 60% ritiene ancora insoddisfacenti le competenze possedute (livello di competenza basso o medio-basso).

“Questo giudizio – commenta il *Rapporto* presentato dal Ministero a conclusione del monitoraggio – non è da imputare semplicemente alla scarsa qualità dei corsi di formazione, bensì sottolinea la consapevolezza delle difficoltà del compito a cui i docenti sono chiamati e dipende anche dal fatto che i livelli di partenza erano decisamente bassi”. La risposta ad alcune altre domande del questionario suggerisce delle conferme di tale interpretazione e concorre a meglio chiarire le ragioni che inducono la tendenza modale delle risposte. Alla domanda relativa a quali esperienze ed attività hanno contribuito in misura più decisiva a formare/rinforzare le competenze, la media più elevata degli insegnanti dichiara infatti che le competenze acquisite derivano in misura significativa dall'attività formativa svolta nell'ambito del Progetto 1a, indicando comunque diverse altre fonti da cui le conoscenze e competenze in campo informatico, e in particolar modo quelle relative alle applicazioni didattiche dell'informatica e della telematica, sono state attinte e formate: corsi di aggiornamento seguiti in forma indipendente dal Progetto, corsi universitari e, soprattutto, esperienze personali dirette sia nel contesto scolastico sia sviluppate in altri contesti lavorativi o extra-professionali.

L'analisi delle risposte fornite nella parte relativa agli atteggiamenti (quarta parte del questionario) sembra suffragare ulteriormente questa interpretazione. Gli insegnanti, infatti, si dichiarano in larga misura sostanzialmente favorevoli e disponibili all'uso delle TIC e ad acquisire le competenze necessarie a gestirle, ma denunciano contestualmente le difficoltà e le carenze che nei diversi contesti hanno impedito fino a quel momento di attuare in forme efficaci tale processo.

Da tali riscontri scaturiscono in forma sufficientemente chiara ed esplicita alcuni elementi utili ad interpretare le dinamiche che hanno caratterizzato nel periodo più recente il rapporto della classe docente con l'innovazione e comprendere, più specificamente, le modalità attraverso le quali essi hanno fatto fronte alla necessità di ampliare ed arricchire il loro patrimonio di competenze professionali.

Risulta evidente, anzitutto, che solo attraverso un programma opportunamente finalizzato e coordinato sull'intero territorio nazionale, che permetta di supportare ed accompagnare ogni singolo professionista nel difficile processo di crescita professionale e gli fornisca tutti gli strumenti adeguati (ciò che comporta, inevitabilmente, la definizione di strategie articolate e una mobilitazione ingente di risorse finanziarie mirate), è possibile ottenere risultati significativi e generalizzati. È chiaro, insomma, che non si può chiedere agli insegnanti di stare al passo dell'innovazione e sviluppare sempre nuove competenze facendo affidamento unicamente sulle proprie energie e risorse, affidando così il processo di crescita alla libera iniziativa individuale. L'esigenza di un dispositivo adeguato di coordinamento della formazione in servizio degli insegnanti, pertanto, si rende sempre più necessario ed urgente. È altresì chiaro, nondimeno, che qualunque piano di interventi promosso ed attuato a livello centrale deve integrarsi, per risultare realmente efficace, con l'iniziativa delle singole scuole, trovando all'interno di queste “un terreno già dissodato” attraverso interventi autonomi, nonché la volontà e capacità di gestire in modo indipendente gli ulteriori sviluppi allorché la sperimentazione nazionale si sia conclusa. Le macro-politiche definite ed attuate a livello dell'intero sistema, in ultima analisi, devono coordinarsi ed armonizzarsi con le micro-politiche attuate dalle singole unità scolastiche. Anche l'iniziativa del singolo docente, infine, risulta comunque determinante: ogni autentico professionista, dotato di una genuina motivazione professionale e di quell'entusiasmo e di quella passione – oltre che, ovviamente, del senso di responsabilità – che dovrebbero sempre alimentare la sua attività e soprattutto muoverlo ad affrontare le sfide legate alla crescita della propria professionalità, non può certamente esimersi dall’“attrezzarsi” adeguatamente prima di “affrontare il viaggio”, portando con sé il suo bagaglio di esperienza e di competenze già consolidate, ma pronto ad arricchirlo ed espanderlo continuamente, rendendo la

sua avventura professionale sempre più avvincente ed appassionante. Componente preziosa di quel bagaglio è la sua “cassetta degli attrezzi”, che risulterà sempre più ricca di comparti ed ogni comparto dotato di un numero crescente di utensili più mirati e più “affilati”. E, da “sapiente artigiano”, egli saprà, maneggiandoli con adeguata maestria, rendere ogni volta pienamente efficace e compiuto il proprio lavoro.

Bibliografia essenziale

- M. BALDACCI, (2001), *L'identità empirica del Pof* in F. FRABONI, M. BALDACCI, *La qualità della didattica nella scuola che cambia* Milano, F. Angeli, p. 84.
- M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media* Bologna 1970, Il Mulino.
- L. BENADUSI, F. CONSOLI. *La nuova governance della scuola* Bologna 2004, Il Mulino.
- F. BUTERA, R. CESARIA, E. DONATI, *I lavoratori della conoscenza* Milano 1994, Franco Angeli.
- A. CAVALLI (a cura di), *Insegnare oggi* Bologna 1992, Il Mulino.
- M. CORDA COSTA, *La formazione degli insegnanti*, Napoli-Roma, 1990 NIS, .
- M. CORDA COSTA, S. MEGHNAGI, *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua* Napoli-Roma 1991, NIS.
- M. DUTTO, (1999), *Una nuova formazione per gli insegnanti*, “Annali Pubblica Istruzione”, 1-2, 1999, pp. 114-118.
- F. FRABONI, *Il curricolo* Bari 2002, Laterza.
- P. LANDRI, L. QUEIROLO PALMAS, *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche nella scuola dell'autonomia*, Milano 2004, F. Angeli.
- E. LASTRUCCI, *Professione Professore. I ferri del mestiere del docente* Roma 1996, Edizioni SIRE.
- E. LASTRUCCI, *Autovalutazione di Istituto* Roma 2001, Anicia.
- E. LASTRUCCI, *Autovalutazione di Istituto e qualità dell'offerta formativa* in “Rinnovare la scuola”, n. 16, aprile-giugno 2002, pp. 27-39.
- E. LASTRUCCI, *Percorsi di Autovalutazione di Istituto. L'audit dell'organizzazione che apprende* Roma 2003, G.E.I.
- E. LASTRUCCI E., L. PAGNONCELLI L., *L'innovazione didattica nella scuola dell'autonomia* in P. LANDRI, L. QUEIROLO PALMAS, *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche nella scuola dell'autonomia*, Milano 2004, F. Angeli, pp. 91-120.
- E. LASTRUCCI, A. PASCALE, *Bilancio delle competenze e riflessioni sulla professionalità docente di un gruppo di insegnanti lucani* 1a parte, in “Rinnovare la scuola”, 2003, n. 21/22, pp.41-59.
- E. LASTRUCCI, A. PASCALE, (2003), *Bilancio delle*

competenze e riflessioni sulla professionalità docente di un gruppo di insegnanti lucani 2a parte, in “Rinnovare la scuola”, n. 23, pp. 3-19.

E. LASTRUCCI, N. PASCALE, M. L. SANTERAMO, *L'innovazione tra norma e prospettiva* Roma 2005, ANSI Editore.

G. LUZZATTO, G. BONETTA, M. NICHELINI, M. T. PIERI, (a cura di, Concured - Codisiss) *Università e formazione degli insegnanti: non si comincia da zero* Udine 2002, Forum.

U. MARGIOTTA *L'insegnante di qualità* Roma 1997, Armando.

A. M. MARIANI, *Insegnanti stressati, scuola in difficoltà*, “Scuola Italiana Moderna”, 2000, 1, pp. 6-7.

D. MISAGLIA *Pensare l'autonomia* Torino 1996, Paravia.

OCSE *Esame delle politiche nazionali dell'Istruzione*, OECD, Roma 1998, Armando.

A. PASCALE, *Sindrome di burn-out e professione docente*, Potenza 1999, Edizioni Labor.

PH PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare*, ediz. it. Roma 2002, Anicia.

¹ Cfr. in particolare A. CAVALLI (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* Bologna, Il Mulino, 2000; F. FRABONI, M. BALDACCI, *La qualità della didattica nella scuola che cambia* Milano, F. Angeli, 2001 (in part. M. BALDACCI, *L'identità empirica del Pof*; L. BENADUSI, F. CONSOLI F., *La nuova governance della scuola*, Bologna, Il Mulino, 2004. P. LANDRI, L. QUEIROLO PALMAS, *Scuole in tensione. Un'indagine sulle micropolitiche nella scuola dell'autonomia* Milano, F. Angeli, 2004 (in part. E. LASTRUCCI, L. PAGNONCELLI, *L'innovazione didattica nella scuola dell'autonomia*). Per uno spaccato delle condizioni in cui operano gli insegnanti in Basilicata cfr. E. LASTRUCCI, A. PASCALE, *Bilancio delle competenze e riflessioni sulla professionalità docente di un gruppo di insegnanti lucani* in “Rinnovare la scuola”, la parte, n. 21/22, pp.41-59, 2a parte, n. 23, pp. 3-19. Cfr. anche, per un'analisi di ordine più generale, E. LASTRUCCI, *Autovalutazione di Istituto e qualità dell'offerta formativa* in “Rinnovare la scuola”, n. 16, aprile-giugno 2002, pp. 27-39.

² E. LASTRUCCI, A. PASCALE, *Bilancio delle competenze e riflessioni sulla professionalità docente di un gruppo di insegnanti lucani*, cit.

³ Oltre a quelli presentati nei primi quattro testi citati nella nota n. 1, si fa riferimento ai risultati, attualmente in corso di pubblicazione, di altre ricerche dirette dallo scrivente su campioni nazionali di docenti svolte di recente.

⁴ E. LASTRUCCI, A. PASCALE, *Bilancio delle competenze e riflessioni sulla professionalità docente di un gruppo di insegnanti lucani*, cit.

⁵ Risultando l'insegnamento annoverabile (insieme a quelle di natura medico-sanitario-terapeutica e dell'assistenza psicologica e sociale) tra le professioni che vedono il professionista costantemente impegnato in una relazione diret-

ta con soggetti umani ad elevato coinvolgimento etico ed emotivo, in quanto nei confronti di essi viene ad assumere un alto grado di responsabilità, tale attività costituisce, secondo gli studi più recenti, una tra quelle in cui nei tempi più rapidi tendono a manifestarsi sintomi di *décalage* delle prestazioni e della motivazione, dovuti agli elevati livelli di stress cui il professionista viene costantemente sottoposto, nonché, in una proporzione significativa di casi, disturbi caratteristici inquadrabili nella patologia – sulla quale sono stati di recente sviluppate ricerche sempre più approfondite – definita come *sindrome di burn-out*. Cfr. in proposito l'analisi sistematica e le ricerche empiriche condotte – con la supervisione di chi scrive – da A. PASCALE, *Sindrome di burn-out e professione docente* (Potenza, Edizioni Labor, 1999).

⁶ Sia nei miei lavori in lingua inglese sia in quelli in lingua italiana preferisco, trattando della professionalità docente, utilizzare questa espressione piuttosto che i più tradizionali termini “insegnante”, “docente”, “educatore”, “formatore” ecc., che hanno campi denotativi più limitati e sfumature semantiche più specifiche, in quanto essa permette di abbracciare con un'unica locuzione l'intero ventaglio di figure professionali coinvolte in vario modo nell'attività formativa ed aventi responsabilità e funzioni riconosciute di carattere formativo (compresi i dirigenti scolastici, i dirigenti tecnici, i docenti universitari, i formatori della formazione professionale, manageriale, aziendale e continua, gli “educatori di comunità” ecc. ecc.).

⁷ All'inizio degli anni '90 ho iniziato ad utilizzare questa metafora della “cassetta degli attrezzi” del professionista della formazione – che inizialmente ha anche costituito il titolo di un convegno sulla valutazione che organizzai a Roma, cui ha fatto seguito un ciclo di attività di formazione in servizio di docenti e formatori della formazione professionale che utilizzava la medesima denominazione -, poi ripresa in vari scritti e attività successivi, per rendere più efficacemente l'idea che, come ogni professionista, l'insegnante deve avere a sua disposizione un ampio repertorio di strumenti tecnici, tramite i quali eseguire le operazioni consuete nella sua attività quotidiana, nonché allo scopo di sostenere che tale repertorio era risultato fino a quel momento molto limitato e doveva essere notevolmente arricchito. L'insegnante che non si avvalga di uno strumentario ricco e tendenzialmente completo, affermavo, si trova nella medesima condizione di un elettricista che pretenda di allestire un complicato impianto elettrico lavorando con un solo o pochi utensili, per esempio con un cacciavite e una pinza (che, fuor di metafora, potevano corrispondere al registro di classe e al registro personale, o alla scheda/pagella) e per di più magari spuntato o consunto, invece che portare con sé una cassetta con una gamma ricca, ben ordinata, ben curata ed aggiornata di “ferri del mestiere”. Iniziamo perciò generalmente i miei corsi destinati a promuovere le competenze docimologiche fra gli insegnanti e mettere a punto con loro nuovi strumenti, esordendo: “Riflettete attentamente e stabilite quali utensili vi trovate a constatare, nel vostro operare quotidiano, non risultano disponibili nella vostra *tool-box*, così che proveremo a costruirli insieme”. La metafora

della *tool-box* ha poi costituito il filo conduttore della mia monografia sullo sviluppo della professionalità docente, la cui prima edizione risale al 1996 (E. LASTRUCCI, *Professione professore. I ferri del mestiere del docente* (Roma, Edizioni SIRE). Essa si è in seguito diffusa nel mondo della scuola e della formazione professionale ed è stata di recente riproposta da Franco Frabboni (cfr. *Il curriculum* (Bari, Laterza 2002, nonché lo specifico contributo nel recente numero monografico degli “Annali dell'Istruzione” nel quale sono presentati documenti e analisi fondamentali relativi alla riforma Moratti), il quale fa riferimento prevalentemente, però, ad una “valigetta professionale” dell'insegnante. Quest'ultima rende di più l'immagine, mi sembra, dell'insegnante quale professionista di alto livello e fa pensare, per esempio, al medico (analogia che naturalmente condivido ed anch'io ho utilizzato ripetutamente nei miei scritti), ma a me piace anche mantenere l'idea che il lavoro del docente rimanga legato in qualche misura ad una forma di “sapiente (o colto) artigianato”, in quanto implica comunque (al pari di quella del ricercatore, anch'egli in qualche modo artigiano sapiente), oltre a sempre più affinate competenze scientifico-tecniche, anche un elemento di creatività e la capacità di concepire e conseguentemente di praticare nuovi metodi e modelli operativi.

⁸ Ci riferiamo qui, naturalmente, ad un bagaglio di competenze e ad una padronanza di strumenti di natura tecnica, che prescindono naturalmente, almeno in linea di principio, dalla vastità e profondità di conoscenze scientifico-disciplinari e dal livello generale di preparazione culturale posseduti dal docente stesso.

⁹ Cfr. in part. E. LASTRUCCI, *Autovalutazione di Istituto*, Roma, Anicia 2001.

¹⁰ Un altro modello interessante ed utile per un confronto, quantunque a nostro giudizio scarsamente sistematico e troppo debolmente ancorato alla dimensione storica e all'analisi della sua genesi, finalizzato a spiegare il processo di ampliamento/arricchimento delle competenze che fondano la professionalità docente è offerto dal lavoro di PH. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare* (ediz. it. Roma, Anicia 2002).

¹¹ Sul rapporto dialettico fra processi *bottom-up* e processi *top-down* nell'evoluzione del sistema scolastico-formativo e nei processi di innovazione didattica cfr., fra i diversi prodotti recenti della riflessione teorica sviluppata da chi scrive, E. Lastrucci, *Evoluzione e prospettive del sistema scolastico-formativo in Italia* in *Atti della Conferenza Regionale sulla scuola*, Potenza, Regione Basilicata 2004, nonché E. Lastrucci, *Continuità e discontinuità tra le due riforme* in E. Lastrucci, N. Pascale, M. L. Santeramo, *L'innovazione tra norma e prospettiva* (Roma, ANSI Editore, 2004).

¹² Un'ampia analisi relativa a *Lo sviluppo delle TIC nella scuola italiana* elaborata da chi scrive è attualmente in corso di pubblicazione per i tipi dell'Anicia.



Il metodo pragmatista classico e il concetto di canone educativo

FLAVIA STARA

Docente di Filosofia dell'Educazione
Università della Calabria

Uno dei dibattiti sviluppatisi nell'ambito della filosofia dell'educazione nordamericana, degli ultimi decenni, riguarda il problema della scelta di un canone intellettuale su cui modulare l'educazione di una nazione. La discussione si è concentrata sull'esistenza o meno di un canone umanistico o scientifico, sulle sue ramificazioni a livello curricolare e, quindi, sulla sua efficacia pedagogica.¹ Naturalmente, la natura di tali quesiti si colloca in un contesto culturale tipicamente occidentale e stimola tutti noi ad una riflessione, in quanto attori di un processo di elaborazione e trasmissione della conoscenza. Nondimeno, induce ad apprezzare la vivacità intellettuale e la pertinenza sociale degli studi sull'educazione condotti in ambito internazionale, oltre che nel nostro paese. Questo contributo vuole, sinteticamente, illustrare le linee essenziali del dibattito in corso, con la speranza di suggerire o, comunque, rimarcare piste di riflessione su tale problematica.

Un "canone" è un insieme di regole generali e di principi fondamentali che governa un argomento e rivela sistematicamente la sua struttura di relazione. I principi fondamentali costituiscono le caratteristiche essenziali, il cuore, dell'argomento, da cui dipendono le altre caratteristiche, quelle accidentali o periferiche. Un "canone educativo" è un insieme di regole atte a determinare quali materiali "operativi" – idee, metodi, euristica, testi, dati – sono necessari per poter assimilare adeguatamente una conoscenza. Tale assimilazione si traduce in un adattamento del significato di un'opera alle strategie consapevoli di una soggettività, per il fatto stesso che l'opera veicola, seppure nella forma di un ripensamento, intuizioni, bisogni e attese collegabili alla inerenza storica di una individualità concreta, al tessuto partecipativo di un mondo comune. Attraverso un processo di metonimia, il canone educativo di solito si identifica con i materiali stessi, piuttosto che con le re-

gole preposte alla loro determinazione, e l'argomento coincide con la conoscenza umana. Quindi, stando alla nostra sfera di riferimento, il canone è dato da quell'insieme di contenuti, di significati, di testi, sostanziali a educare al dialogo e alla formazione integrale dell'uomo, a formare cittadini responsabili che abbiano una coscienza culturale della profondità delle cose e del mondo.

Il dibattito in questione che ha coinvolto filosofi e pedagogisti, si è articolato originariamente su due opposte posizioni interpretative del problema, e in seguito ha elaborato una lettura alternativa, flessibile e sperimentale, mutuata dal pensiero pragmatista classico, la cui matrice è da ricondursi a William James.

Una posizione interlocutoria, naturalmente, è occupata dai sostenitori di un canone educativo classico, che allarmati dal declino – tipico del secolo che si è concluso – dell'autorità della tradizione, paventano che il consenso su un'eredità di conoscenza, dichiarata essenziale, sia eroso dall'azione della specializzazione professionale. L'esplosione dell'informazione, il bisogno di crescenti competenze di perfezionamento per acquisire e comprendere i nuovi "paradigmi" interpretativi della realtà, la risultante emergenza di docenti la cui professionalità è più interessata a elaborare ristretti progetti di ricerca che non un disegno educativo integrale, sono gli aspetti che hanno prodotto un curriculum di studio senza integrità, senza coerenza, in cui "l'autorità intellettuale" è rimpiazzata dal "relativismo intellettuale". Ne consegue che la soluzione avocata ai "canonicisti" ortodossi consiste nel recupero di strutture e propositi che interrompono la frammentazione del sapere, che riconfermano la distinzione tra elementi della conoscenza essenziali e non essenziali, che riaffermano la centralità di strutture di comprensione del reale definite da una tradizione educativa consolidata.²

D'altro canto, i critici dell'apprendimento "ca-

nonico” non contestano, *tout court*, queste proposte – “ataviche” – di conservazione di contenuti e metodologie ritenuti essenziali nel processo di formazione, ma obiettano che un modello culturale da trasmettere, andrebbe costruito attingendo ad una tradizione di pensiero diacronica e internazionale. Su queste basi è possibile fondare una struttura culturale solida, una casa per l’intelletto che sia ampia, diversificata e pluralistica. È stato osservato, da questi critici, come la tradizione culturale dell’occidente è spesso tramandata da un romanticismo descrittivo che celebra ed enfatizza valori che, invece, andrebbero rigettati. Tale descrizione della realtà distorce la percezione dell’occidente, e tende a far assimilare come grandi idealità, metodi e attitudini che sono, invece, egemonici, imperialisti, logocentrici ed esclusivisti. I testi, le idee, gli autori, le realtà che costituiscono un canone tradizionale, non possono essere valutati in modo assoluto, ma devono essere sempre considerati parte di un mondo complesso e interrelato, affinché se ne riconoscano la verità e la validità.³

Alla base della dialettica tra le due posizioni c’è una differenza ontologica nell’interpretazione della realtà. I sostenitori di un canone educativo inteso come magistero orientativo per diventare membri di una comunità, credono che la realtà sia ordinata gerarchicamente in elementi essenziali e accidentali; mentre gli oppositori, ritengono che il concetto stesso di gerarchia si scontra con una contingenza storica, ormai contraddistinta dal multiculturalismo e dalla democrazia. Se veramente esistono componenti essenziali in ogni aspetto della realtà, allora i sostenitori del canone hanno ragione ad evidenziarli e a insistere sulla loro importanza, ma se tale distinzione essenziale non esiste, se le componenti della realtà sono in un rapporto di relazione interdipendente piuttosto che di dipendenza assoluta, allora ha valore l’opzione degli oppositori del canone, orientati a educare il cittadino secondo un modello culturale che non riconosce primati.

Le due descrizioni della realtà ai fini di una ricerca di un possibile canone o non-canone educativo, esprimono una verità che è frutto di una moltitudine di visioni e di prospettive, la cui approvazione o condanna ingiustificate sono rese difficili dallo sforzo di entrambe a trasmettere il senso dell’esperienza umana, la coscienza di essere individui impegnati ad interagire negli orizzonti spazio-temporali che ci circondano.

Siamo di fronte a due temperamenti umani inclini a due diverse ontologie: una di stampo

razionalista che insiste su una verità essenziale, una empirista che riconosce una pluralità dialettica di verità. Da un lato, abbiamo un temperamento “tenero”, catturato dalla missione di preservare dai danni del tempo un numero limitato di testimonianze “sacre”, senza le quali l’umanità perderebbe la sua essenza. Dall’altro, un temperamento più “duro”, aperto all’incredibile divergenza e diversità di credenze e pratiche che caratterizzano l’avventura umana attraverso il tempo; un temperamento che riconosce il pluralismo come la vera risorsa che il genere umano deve salvaguardare per non soccombere.

È a partire da queste premesse che, nella valutazione del problema, si inserisce una ripresa del paradigma del pensiero pragmatista - come metodo di ricerca di una possibile verità - e, nello specifico, un confronto con il pensiero di William James, in cui si possono trovare indicazioni per tentare il riassetto di un concetto di canone educativo libero dai vizi di una metafisica realista o antirealista.⁴

Per guidare a una comprensione del concetto pragmatico di verità, James, infatti, parte dalla definizione tradizionale della verità come “corrispondenza” o “accordo” tra idee e realtà. Vera è un’idea se corrisponde alla realtà e, quindi, la verità è nella concordanza di intelletto e realtà, di intelletto e cosa. Questo sembra suggerire il senso comune e di questo sembra appagarsi il linguaggio quotidiano. Il disaccordo nasce quando bisogna intendere esattamente il termine “corrispondenza” o “accordo” e il termine “realtà”. Non si tratta, per James, di respingere la formula della verità come “corrispondenza”, ma di rendersi conto che essa, in quanto tale, è vuota, non ci offre una ricchezza di informazioni. Si può, quindi, tentare di riempirla con la vita e spiegare in concreto e nel dettaglio che cosa significhino “concordanza” e “realtà”. E qui, James introduce già un primo elemento di differenziazione. Se, intanto, si parte dall’opinione comune, per la quale “un’idea vera deve copiare la realtà”, la “corrispondenza” viene interpretata come riproduzione fedele della realtà. Questa teoria della “riproduzione” o “copia” può valere, però, come mostra James per un oggetto, ma non è più sufficiente o non funziona più per oggetti più complessi, poiché diventa piuttosto difficile capire di “che cosa” propriamente la nostra “idea” possa essere la “copia”, anzi si è messi di fronte al fatto che “le nostre idee non possono copiare completamente e specificamente il loro oggetto”⁵

Tutto dipende, risponde James, dal liberarsi da

una comprensione della verità come “un’inerte relazione statica” tra idea e realtà. Si tratta, insomma, di rendere dinamica questa relazione ricercandone il “fondamento nel mondo concreto”. A partire dal riferimento all’esperienza concreta del mondo, l’assunzione del punto di vista pragmatico, nella chiarificazione della verità di un’idea o di una convinzione, impone di chiedersi: “che differenza concreta produrrà il suo esser vera, nella vita effettiva di ognuno?”.

Momento di verifica di ogni teoria è, dunque, la prassi. Con questo accostamento tipicamente pragmatico al nostro problema, l’intero terreno della discussione si trasferisce dalla questione del “che cosa è un canone educativo” a quella del “che cosa sarà”, dalla ricerca di una identità tra il presente e il passato, a quella di una differenza tra il presente e il futuro. Inoltre, un tale accostamento pragmatico al problema rinvia a un rapporto stretto non con un ideale soggetto razionale, ma con le individualità concrete sulla cui pelle si riverse- ranno gli effetti di una decisione presa in un senso o nell’altro. In altri termini si tratta di chiedersi quale sia “il valore in contanti (*cash-value*) della verità in termini di esperienza”.

Un canone educativo, propriamente inteso, non può essere pensato senza il lavoro di un “mondo comune”, dei diversi “pragmata” provenienti da un’esperienza intersoggettiva e convergenti nella formazione e nell’accrescimento dell’unità dinamica di un pluri-universo come risultato di un lavoro comunitario. Emerge in tal modo l’idea regolativa di una comunità, costantemente presente come orizzonte dentro cui si svolge il lavoro storico dell’uomo e impegnata in un processo infinito di verifica dei propri valori, un’idea da cui deriva il carattere comunitario e storico della morale jamesiana, il suo concreto radicamento in un sistema di ideali e di valori socialmente partecipati e intersoggettivamente verificati.

L’intersoggettività si fa storia e la storia del genere umano è precisamente la storia della ricerca “sperimentale” di un sistema di ideali ogni volta il più avanzato possibile e quindi anche il più inclusivo possibile. Un canone educativo, e di conseguenza un canone sociale, deve poter garantire che in ogni momento ciascuno di noi disponga di un patrimonio di acquisizioni, di un’esperienza sedimentata che vive in una sorta di presenza latente, quasi una variabile indipendente dalla restante realtà e, tuttavia, sia un momento integrante della stessa realtà. Il guadagno di questa idea di comunità, si connette al fatto di sottrarre le soggettività in campo al

loro carattere astratto e irrelato e, quindi, di configurare la comunità stessa come un centro di produzione di *ethos* come un patrimonio ideale e culturale *dentro il quale* ogni volta prende avvio e si svolge il percorso educativo delle singole coscienze.

¹ La pedagogia americana si è confrontata, a partire dalla fine degli anni ottanta, con problematiche educative in relazione alla nozione di canone. Tra i testi più significativi sull’argomento è opportuno segnalare: WILLIAM J. Bennett, *To reclaim a Legacy: a Report on the Humanities in Higher Education*, WASHINGTON, D. C. 1984; Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum*, 1985; Erving Goffman, *Frame Analysis*, Boston Northeastern U. P. 1986; JEAN FERGUSON CARR, *Cultural Studies and Curricular Change*, *Academe*, Nov.-Dic. 1990; LAURA C. Ford, *Liberal Education and the Canon*, Columbia, Camden House, 1994; WILLIAM CASEMENT, *The Great Canon Controversy: the Battle of the Books in Higher Education*, New Brunswick, N. J. Transaction Publ. 1996.

² Anche il filosofo Searle si è espresso a favore di una conservazione di una struttura forte del canone educativo, etichettando come “sinistra culturale” i cosiddetti “non-canonicisti che confondono l’epistemologia con l’ontologia. [...] se è vero che tutte le indagini hanno il carattere della relatività per chi investiga, questo non significa, e tantomeno è vero, che tutti gli argomenti investigati sono relativi per chi li investiga. Il realismo metafisico è presente in tutte le scienze, ad eccezione degli studi culturali, è il presupposto di ogni comunicazione linguistica e anche il metterlo in discussione è un modo di esemplificarlo”. Cfr. John Searle, “The Storm over the University”, *New York Review of Books*, Dec. 6, 1990, Section 3.

³ Lo scrittore, di colore, Henry Louis Gates fa notare come non sia il canone tradizionale ad offrire idee inaccettabili, quanto la nozione di canone ad essere inaccettabile: “Il ritorno ad un canone, l’alto canone dei capolavori occidentali, rappresenta il ritorno ad un ordine in cui il mio popolo era quello soggiogato, senza voce, invisibile, non-rappresentato e non-rappresentabile. Chi vorrebbe farci tornare in quella medievale terra del mai?” Il bisogno di ripudiare il concetto di canone, è motivato dalla necessità di affermare i valori del rispetto delle differenze culturali e etniche, della liberazione, dell’uguaglianza, della libera associazione. Cfr. Henry Louis Gates, in “The Storm over the University”, *New York Review of Books*, Dec. 6, 1990, Section 1.

Un rimando di attualità ad una diversa prospettiva di lettura di un testo canonico classico, è offerto dal caso dello scrittore Alessandro Baricco che ha riletto e “riscritto” L’Iliade di Omero: “A scuola, magari, la raccontano diversamente. Ma il nocciolo è quello. L’Iliade è un monumento alla guerra. [...] E per quan-

to “guerra” continui a sembrarmi un termine sbagliato per definire cosa sta accadendo nel mondo (un termine di comodo, direi), certo sono anni in cui una certa orgogliosa barbarie, per millenni collegata all’esperienza della guerra, è ridivenuta esperienza quotidiana. Battaglie, assassinii, violenze, torture, decapitazioni, tradimenti. Eroismi, armi, piani strategici, volontari, ultimatum, proclami. Da qualche profondità che credevamo più sigillata, è tornato a galla tutto l’atroce e luminoso armamentario che è stato per tempo immemorabile il corredo di un’umanità combattente”. Alessandro Baricco, in *La Repubblica*, 29/IX/04.

⁴ La scelta di una mediazione pragmatista, nel dibattito americano sul tema, è esposta criticamente nel testo di George Allan, *Higher Education in the Making: Pragmatism, Whitehead and the Canon* Albany SUNY Press, 2004.

L’importanza della “differenza di temperamento” può essere osservata in ogni campo dell’attività umana, nella letteratura, nell’arte, nella politica etc., ma essa si mostra in tutta la sua sintomaticità soprattutto in filosofia, in quella contrapposizione “idealtipica” tra “razionalismo” ed “empirismo” nella quale si può ravvisare una specifica inclinazione da un lato, a privilegiare “principi astratti ed eterni”, dall’altro i fatti e nien-

t’altro che i fatti. Il primo risultato apportato da questa distinzione, è quello di un enorme cambiamento in ciò che William James, già nella prima lezione sul pragmatismo, ha definito il “temperamento della filosofia”. Se la filosofia è in buona parte una questione di “temperamento” e se, sulla base di questa predisposizione naturale, i due grandi orientamenti in filosofia si possono riconoscere nel tipo “razionalista”, orientato ai principi, e nel tipo “empirista”, orientato ai fatti, la diffusione del “temperamento pragmatico” significherebbe la supremazia del temperamento empirista e la resa incondizionata di quello razionalista. Si aggiunga, inoltre, che il metodo pragmatico trasforma anche lo statuto delle cosiddette “teorie”, non più da intendersi come pure modalità di contemplazione della realtà, ma come strumenti operativi di trasformazione del nostro mondo vitale. “Le teorie diventano così strumenti e non risposte a enigmi su cui arrestarsi. Non ci adagiamo su di esse, andiamo avanti, e all’occasione, con il loro aiuto, risistemiamo anche la natura. Il pragmatismo fluidifica tutte le nostre teorie, le rende flessibili e le mette al lavoro”. W. James, *Pragmatismo. Un nome nuovo per vecchi modi di pensare* cura di S. Franzese, Milano 1994, p. 34

⁵ W. James, *Pragmatismo*, cit., p. 112



La mano nella mano fa la felicità. Monica Senise, Maria Vignola - Classe 5^a, Scuola Primaria “L. Milani” - Potenza

La formazione docente: continuità tra Scuola Secondaria e Università

LUCIANA SALVUCCI
SSIS - Università Macerata

1. Rilevanza della formazione docente nella scuola del futuro

L La formazione degli insegnanti è molto importante perché soprattutto da essa dipenderanno la qualità della scuola italiana ed il modello formativo delle generazioni future. Le scelte culturali e didattiche, il grado di professionalità e gli standard raggiunti in questo settore contribuiranno a determinare oltre che un nuovo sistema educativo anche una nuova e, speriamo, migliore società.

Mi piace assumere come punto di partenza un'affermazione senza dubbio provocatoria, ma incisiva ed in parte realistica nel rappresentare il reale stato dell'educazione e della formazione culturale nella società odierna fatta da Luciano Corradini nel corso del XXI Congresso nazionale UCIIM svoltosi a Frascati dal 27 al 31 marzo 2004: "Dopo anni di enfasi sull'idea nata negli anni '70, buona in sé, ma poco illuministica, che esista una *società educante* che opera per l'*educazione permanente*, ci stiamo rassegnando a lasciare che anche gli enti che definiamo educativi, famiglia, scuola, mass media, chiese, associazioni, agenzie varie, si alleggeriscano del carico dell'educazione, perseguendo successi d'altro genere. Figli e ragazzi ce ne sono pochi, ed è come se non ce ne fossero, perché sembra che si prendano in considerazione quasi solo in quanto consumatori: per le aziende, gli omogeneizzati valgono quanto le bistecche."

Dalla scuola dipende l'avvenire della società: essa non può far crescere ragazzi che abbiano complessi di inferiorità rispetto a qualunque ragazzo di un altro paese del mondo; è importante che "nessuno resti indietro", come dice il motto scelto nel 2001 dall'amministrazione Bush, condiviso dalla nazione ed inserito nel documento programmatico sull'educazione "No Child Left Behind".

I nostri studenti hanno una cultura di base diversa da quella di qualche tempo fa, ma questa

non dovrà mai divenire inferiore rispetto a quella dei giovani degli altri paesi.

Nell'era planetaria, caratterizzata dalla comunicazione globale e dalla complessità, la scuola, oltre a riprodurre la cultura attraverso la conoscenza di contenuti disciplinari e multidisciplinari di appartenenza, deve anche educare e, cosa ancor più importante, deve insegnare a conoscere e costruire l'uomo, come dice Edgar Morin, insegnare *la condizione umana*.

È importante mettere sempre al primo posto l'uomo, con le sue aspirazioni ed i suoi bisogni eterni ed immutati e con i suoi bisogni contestuali al vissuto storico-geografico di appartenenza al fine di far acquisire non solo contenuti relativi ai saperi disciplinari, ma anche abilità nei processi volti a creare condizioni sempre più favorevoli per l'autoapprendimento.

Anche la teleologia ha un proprio rigore che occorre riscoprire; è espresso nella conoscenza delle potenziali scelte etiche, nella formazione nel soggetto delle capacità di operare una scelta, ma anche nell'adesione piena e nella fedeltà alla scelta fatta, attraverso la coerenza tra pensiero, scelta etica e azione. Tale percorso, oggi quasi dimenticato è forse alla base del disorientamento delle giovani generazioni che, in una società dove tutti corrono mossi dal *proprio particolare interesse* personale e dove sembra non avere più rilevanza il bene comune, adolescenti e giovani spesso non trovano neanche negli adulti credibili modelli.

Osserva a questo proposito Luciano Corradini: "Come sul piano climatologico, in seguito all'effetto serra, aumentano al sud le aree assolate e desertiche e al nord quelle piovose e franose, riducendo le zone temperate intermedie, così sul piano delle idee si tende a mettere in soffitta la saggezza, fatta di equilibrio, di rispetto, di *virtus* e di *charitas* e aumentano da un lato il fondamentalismo teocratico e totalitario, dall'altro l'indifferenzismo religioso e l'amoralità. Da un lato l'identifi-

cazione con l'autorità e con la divinità, fino al terrorismo dei kamikaze, dall'altro la perdita di autorità e d'interesse per il senso del mondo e per il bene comune, per concentrarsi sul proprio ombelico e su propri privati interessi."

La scuola deve dare gli strumenti per costruire l'identità e la diversità, l'identità nella diversità. Deve insegnare un'interdisciplinarietà che sappia connettere, attraverso il sapere, il metodo causale della spiegazione (o dell'esperimento) proprio del biologo, del fisico e di quei percorsi della conoscenza impropriamente detti scientifici, con quello storico-umanistico dell'interpretazione.

Diciamo impropriamente detti scientifici perché, secondo noi, nella società odierna, ove il relativismo sembra talora attenuare la linea di demarcazione tra informazione e verità del fatto o tra cultura legittimata e cultura dichiarata, è importante riscoprire i fondamenti di validità culturale e di scientificità dei prodotti culturali.

È importante che docenti ed alunni conoscano e sappiano ricostruire nei diversi contesti l'epistemologia di tutti i saperi disciplinari, anche di quelli linguistico-letterari e artistici.

Gli ultimi studi sulla mente dei bambini di Janet Astington e David Olson (Janet Wilde Astington e David R. Olson, *The Cognitive Revolution in Children's Understanding of Mind* "Human Development", 38 (1995) pp. 179 - 189), hanno dimostrato che è possibile giungere ad una spiegazione scientifica anche dell'interpretazione.

Gestire la formazione dei docenti è un compito molto gravoso, soprattutto di grande responsabilità, presuppone, da parte del formatore, un sapere ampio, organico e di tipo multidisciplinare, la conoscenza della società in cui si opera e dei diversi sistemi socio economico culturali.

Formare insegnanti vuol dire tener presente il presupposto che ciascuna disciplina rappresenta un diverso approccio del soggetto con il mondo, un diverso modo di agire sul contesto ambiente, modificandolo e modificandosi in un fecondo interscambio che ha come ultima finalità il bene dell'ambiente e la felicità dell'uomo. Significa anche tener conto dei nuovi pressanti bisogni formativi nell'ambito della multimedialità e dell'informatica, bisogni che, come rileva Pier Cesare Rivoltella, riguardano tre ambiti:

1. l'alfabetizzazione che chiede alla scuola di insegnare a leggere, scrivere e costruire in modo multimediale;

2. la riflessione culturale che riguarda la dimensione "filosofica" delle tecnologie;

3. il contesto educativo che prevede un sistema scuola in cui i media diventano parte determinante dell'ambiente di istruzione formazione.

A questi nuovi bisogni formativi occorre rispondere, inserendo nella formazione docente percorsi che prevedano il raggiungimento di competenze informatiche, di progettazione della didattica e degli interventi educativi.

I futuri insegnanti debbono conoscere i bisogni dell'uomo e le finalità istituzionali, che, come afferma L. D'Hainaut (*Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor, Bruxelles 1980, pag. 40), vengono stabilite a livello centrale da uomini politici, cittadini, gruppi. Debbono divenire capaci di costruire le unità di apprendimento e di definire gli obiettivi specifici e gli obiettivi formativi personalizzati, corrispondenti al grado di preparazione di ciascun discente.

2. Ruolo della didattica nella formazione docente

La didattica rappresenta lo strumento più importante per modellare il processo di insegnamento-apprendimento. Lo schema allegato nella figura 1 rappresenta alcuni possibili ambiti di intervento formativo, di applicazione e sviluppo operativo delle 4 dimensioni della didattica.

Come abbiamo altre volte scritto (vedi L. Salvucci, *Didattica e formazione docente nella scuola della Riforma*, "Il Nodo", ottobre 2003), la didattica è teoria della cultura, è amore per l'uomo, è arte, ma è anche e soprattutto scienza.

La didattica è una scienza e, in quanto tale, ha un proprio metodo ed un proprio oggetto di studio rappresentato dal processo di insegnamento apprendimento.

È importante, per migliorare la scuola del futuro, che i formatori, in qualità di docenti dei diversi insegnamenti o didattiche all'interno delle SSIS conoscano questa scienza: loro compito prioritario non è quello di perpetuare quel processo di acquisizione di contenuti disciplinari già attuato nel percorso universitario. Debbono insegnare ad insegnare, costruendo conoscenze e competenze attraverso la consapevolezza delle epistemologie disciplinari e delle finalità previste dai programmi ministeriali. Anche nell'ambito delle didattiche, come nei laboratori, ci pare doveroso sperimentare percorsi innovativi ove la conoscenza sia interconnessa all'utilizzo di strategie e metodi diversificati, le cui efficacia ed efficienza vengano sempre monitorate e valutate.

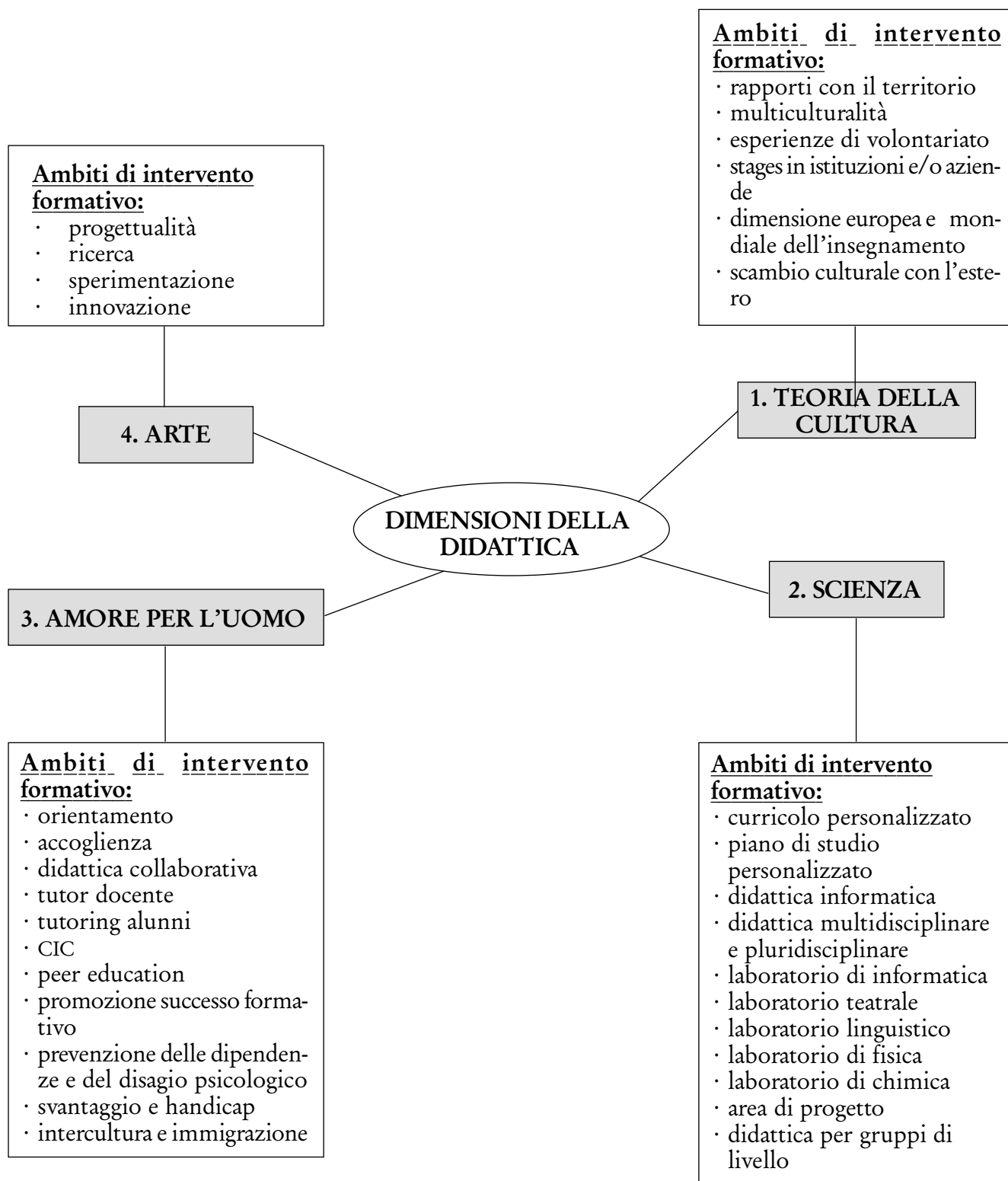


Fig. 1. Ambiti di applicazione delle quattro dimensioni della didattica

3. Perché una collaborazione tra Università e Scuola Secondaria

Ammettere, quando occorre, una inadeguata competenza in ambito didattico è onestà intellettuale, ma non solo questo, è soprattutto voler migliorare la scuola del futuro dei propri e degli altrui figli, contribuendo in questo modo alla loro positiva motivazione scolastica ed alla loro felicità.

Per questo può essere auspicabile la collaborazione tra Università e Scuola Secondaria. Il modello, talora *cattedratico* o *tradizionalista*, scarsamente laboratoriale di alcune università italiane, non favorisce la formazione dei docenti nella didattica delle discipline, credo quindi utile un interscambio di risorse ed energie, volte alla scoperta di sempre nuove forme di connessione tra teoria e prassi, fra i docenti universitari e quelli della Scuola Secondaria. L'Università può dare il supporto teorico-conoscitivo, può guidare nella costruzione dei saperi, nelle ultime frontiere della ricerca; può consolidare ed aggiornare le conoscenze dei docenti di scuola secondaria superiore in ambito epistemologico-disciplinare.

La Scuola Secondaria, sul piano operativo, può, come affermano Novak Gowin, *imparare ad imparare*, o come affermano E. Knasel, J. Meed, A. Rossetti, insegnare ad *apprendere sempre raccogliendo la sfida di diventare formatore di se stessi*, sperimentando modalità diversificate di organizzare il sapere, finalizzandolo al saper agire e al saper essere del soggetto persona.

Questo crescere insieme in un fecondo inter-

scambio che deve estendersi anche agli IRRE, può favorire la formazione in servizio dei docenti e la dimensione collegiale e comunitaria della ricerca e della sperimentazione.

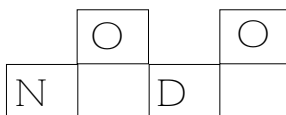
È possibile così raggiungere una circolarità nella formazione che arricchisca vicendevolmente Scuola di base, Università ed Enti di ricerca e contribuisca al miglioramento della didattica.

Tutto questo con umiltà, disponibilità ed apertura alla relazione con l'altro e pronti a cogliere le capacità di conoscere e di operare possedute e da possedere, certi che nessuno è perfetto, ma tutto è e deve essere reso perfettibile.

Sono questi alcuni dei presupposti su cui le SSIS italiane ed in special modo la SSIS di Macerata operano, in una costante tensione al miglioramento, consapevoli però che anche il rigore nelle modalità di accesso degli studenti, insieme ad una giusta selezione, in itinere e finale, nella valutazione della preparazione disciplinare e didattica, possono contribuire a questo.

Di fronte ad una generazione di fanciulli e adolescenti che, come gli stessi mass media spesso ci dimostrano, sono sempre più caratterizzati da problemi affettivi e comunicativo-relazionali, tutti dobbiamo dimenticare l'etica del potere per assumere quella del giusto e dell'utile, dell'onestà intellettuale e, se occorre, dell'umiltà.

Vale la pena fare questa scelta perché la posta in gioco questa volta è troppo grande... è il bene dei nostri figli o nipoti, della persona e dell'umanità del futuro che, di fatto, sempre di più dipende dalla scuola.



Il ruolo culturale e istituzionale della figura del docente e la sua professionalità: un'analisi interpretativa

PAOLINA MULÈ

Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Catania

Nel panorama italiano storico-educativo e teorico del XXI secolo una problematica centrale e scottante che è oggetto di attenzione oltre che degli addetti ai lavori anche dei politici del governo attuale – basta leggere l'ultima riforma della Moratti – è infatti quella che riguarda la professionalità docente e, dunque, la formazione dei docenti dei vari gradi di scuola. In questo contesto storico, sociale, politico e culturale, molti sono stati gli studiosi di pedagogia che hanno affrontato il problema in maniera variegata e diversa allo stesso tempo, senza risolverlo.

Oggi è necessario riflettere sulla professionalità docente se vogliamo prospettare una nuova pedagogia, una nuova educazione e una nuova scuola in vista di una società contemporanea sempre più complessa, plurale, multiculturale, tecnocratica e “tecnotronica”, in cui la scienza e la tecnica, hanno preso il sopravvento su una società sempre meno democratica e priva di valori autentici utili per la scoperta dell'essere ‘uomo’, dell'essere persona in relazione con l'Altro.

Sul piano teorico-storico del dibattito pedagogico italiano attuale e delle politiche scolastiche, indubbiamente, se lo studio sulla formazione rappresenta uno dei temi centrali, altrettanto fondamentale però risulta il ruolo culturale e istituzionale della figura del docente che avrà il compito di favorire la complessiva trasformazione politico-culturale della scuola, in quanto dovrà essere l'*investigator* che favorisce le innovazioni pedagogiche, didattiche, curriculari e organizzative. In questo senso, si prospetta un docente ‘progettista della formazione’ della scuola primaria e secondaria, colui che orienta le scelte future del soggetto in educazione, piuttosto che il semplice trasmettitore di nozioni, di conoscenze *ex cathedra* secondo il modello gentiliano, basato sulla selezione almeno fino alle trasformazioni che si sono verificate in Europa e in Italia intorno al secondo do-

poguerra. Il cambiamento che si verifica nel secondo dopoguerra, grazie anche alla diffusione del *paradigma delle scienze dell'educazione*, determinerà una questione nuova, quella della ‘professionalità’ docente, specialmente in un contesto scolastico fortemente influenzato, ora dal marxismo, dal personalismo, dal deweyismo, ora dall'affermazione del cognitivismo d'ispirazione bruneriana nell'ambito pedagogico-didattico degli anni '80, nonché delle teorie sociologiche dell'organizzazione e della complessità, ispirate dalle teorie di Niklas Luhmann e di Edgar Morin¹, che si legano in maniera chiara ai cambiamenti degli anni '90 della scuola dell'autonomia in una prospettiva non più nazionale ma europea.

Per comprendere il ruolo che il docente ha assunto nel processo storico-culturale del Novecento fino ai nostri giorni relativamente alla sua specificità professionale, occorre riflettere, dunque, sugli orientamenti fondamentali che hanno influenzato ed intersecato il sistema scolastico italiano e, ad un tempo, la stessa figura del docente dei diversi gradi ed ordini di scuola e, conseguentemente, la sua formazione iniziale ed in servizio.

In questo itinerario di analisi si evidenzia, nell'epoca gentiliana, una figura di maestro, educatore del popolo, ma anche con Lombardo-Radice di un maestro ‘vocato’ e missionario, che considera maggiormente la spontaneità del bambino rispetto al maestro gentiliano, ed un professore trasmettitore di conoscenze disciplinari, nonché formatore della classe dirigente. Nella seconda metà del dopoguerra, si prefigura l'idea di un docente esperto delle scienze dell'educazione e della propria disciplina, nonché un attento conoscitore delle energie potenziali dei singoli e diversi allievi. Negli anni '80, è un docente tecnico trasmettitore delle conoscenze, negli anni '90 fino ad oggi, è un docente progettista della formazione² e costruttore di competenze, in grado di fare emergere i talenti

dei vari allievi attraverso percorsi formativi e didattici differenziati e personalizzati, situati in contesti diversi e problematici.

Parimenti, da questa analisi tra orientamenti pedagogici e figura del docente, emergono le diverse ottiche della categoria 'formazione' analizzata, nel XX secolo, sia attraverso una metodologia interpretativa di tipo eminentemente filosofico, sia attraverso il contributo del cosiddetto fascio dei saperi scientifici dell'educazione, sia attraverso metodologie di contestualizzazione "in situazioni specifiche e di incertezza" come la scuola e l'extrascuola secondo logiche organizzative, determinando la radicale trasformazione del modello istituzionale della scuola e della società in direzione autonomistica.

Il presupposto che accomuna i diversi modelli è che la formazione si rivela un concetto-chiave, un'idea limite complessa, problematica, divenendo *filo conduttore* di tutto questo lavoro, attraverso anche l'adozione di una razionalità pedagogica specifica e critica, capace di cogliere il polimorfismo dell'oggetto, la sua forte connessione con le contingenze individuali e con le determinazioni sociali, la sua variabilità in relazione all'evento e alla possibilità, all'intenzionalità e alla responsabilità. È una razionalità pedagogica critica che impone un modello di docente, capace di gestire e organizzare situazioni di apprendimento specifiche e problematiche che si presentano in questo tempo.

Una pedagogia critica consente, altresì, di conoscere, analizzare, interpretare attraverso operazioni di decostruzione, di smascheramento l'intreccio tra politica e cultura, tra istituzioni e gruppi di potere che si sono intersecati con i vari orientamenti pedagogici, mettendo in evidenza l'alterazione tra il modello e la scuola ideale: il docente, apparato di trasmissione delle ideologie dominanti, e quello della scuola militante, che necrologicamente, per certi versi, s'innesta nel sistema scolastico contemporaneo, seppure sprovvisto ancora di quell'adeguata preparazione professionale, che dovrebbe indurlo ad innalzare la qualità formativa.

Una tale razionalità riconosce l'esistenza di molte piste di ricerca, di molte possibilità e modalità di indagine e, pur aprendosi ad una tale pluralità, si autodefinisce come luogo dei significati dell'educazione, come orientatore di senso dei processi della formazione. Il che significa che la figura del docente, ora più che mai, deve essere non solo l'esperto, il conoscitore delle scienze del-

l'educazione secondo una prospettiva pedagogica, psicologica, didattica, giuridica, il conoscitore dei propri ambiti disciplinari, ma soprattutto l'esperto attento del processo di formazione biopsichica e culturale del soggetto *educandus* in età scolare nel periodo dell'infanzia, della preadolescenza e dell'adolescenza³, al fine di favorire la sua crescita qualitativa e di essere in grado di individuare anticipatamente il disagio e le 'situazioni di incertezza' in età scolare per poi intervenire con azioni mirate, alleviando o in alcuni casi evitando i vari fenomeni quali dispersione scolastica e devianza che si manifestano nella scuola e, di riflesso, nella società.

In altri termini, il docente deve essere in grado di analizzare, interpretare le varie emergenze educative con una logica nuova rispetto a quelle sperimentata negli ultimi anni, ma soprattutto deve aver acquisito una *piattaforma* di competenze di carattere diverso, disciplinari, trasversali, tecnico-professionali, organizzative, socio-relazionali, allo scopo di progettare percorsi formativi differenziati e personalizzati, nonché di costruire competenze a partire dalla scuola attraverso il possesso di capacità di negoziazione, di mediazione, di metacognizione, coinvolgendo la stessa scuola, ma soprattutto la famiglia e l'extrascuola. Il che significa proporre una questione, che rimane ancora aperta, quella della formazione iniziale e in servizio dell'insegnante, che a tutti i livelli necessita di "professionalità", ma anche di una riappropriazione della scoperta *ex novo* della sua *identità* che è altamente influenzata dalle trasformazioni che hanno intersecato e condizionato, nel Novecento, ed intersecano e condizionano, nel terzo millennio, i vari *saperi essenziali* ma anche gli approcci metodologico-didattici⁴.

Si tratta quindi di lanciare una sfida, volta a formare insegnanti capaci di "fare apprendere" ma anche di "insegnare" per rispondere alle esigenze formative degli allievi, i quali recentemente appaiono influenzati da un "curriculum" televisivo e mediatico dominante, che propone tutto immediatamente, originando una cultura dell'immediatezza rispetto al curriculum scolastico⁵ che propone la costruzione di un *pensiero critico* attraverso la riflessione, l'elaborazione scritta e orale, attraverso "il saper fare" per problemi individualmente ma anche "insieme agli altri", attraverso la costruzione di progetti condivisi da tutti all'interno della classe, in vista della costruzione di una democrazia⁶, fondata sul dialogo, sul pluralismo, sulla differenza come valore, la solidarietà.

Insomma, occorre riesaminare il dibattito sul ruolo culturale ed istituzionale del docente, che si è svolto tra il XX e il XXI secolo, nel tentativo di inquadrare una nuova figura di docente, *progettista della formazione*, che deve acquisire attraverso la formazione iniziale e in servizio “una rosa” di competenze per poter conoscere e governare la complessità “del pensare e progettare l’educazione oggi”, tenendo conto delle molteplici emergenze educative, dell’imprevedibilità degli eventi, del polimorfismo della formazione⁷, ma anche per essere capace di ipotizzare interventi formativi più efficaci e costruire la “piattaforma” delle competenze a partire dalla scuola. In questo senso, dall’analisi storica delle trasformazioni culturali e politiche del docente, nel corso dei cambiamenti politico-istituzionali della scuola italiana, si focalizzano alcune prospettive ancora *in fieri* del futuro ruolo culturale e professionale del docente. Il futuro docente dovrà essere un progettista della formazione, proprio perché la formazione è espressione di una realtà complessa e problematica della soggettività in crescita.

Il docente, in quanto progettista della formazione, dovrà favorire i processi di apprendimento, di crescita e di maturazione del soggetto *educandus*, cercando di cogliere la sua personalità in situazione e in relazione con l’alterità.

Un progettista della formazione, quindi, dovrà considerare attentamente il progetto di vita dell’*educandus* in relazione agli altri e in relazione alla dimensione organizzativa dei saperi e delle istituzioni scolastiche.

Se il processo di trasformazione democratica della scuola è un processo difficile da definire e da realizzare, non può che essere un docente progettista della formazione ad organizzarlo, in quanto l’aspetto più importante della relazione educativa è proprio la dimensione formativa in rapporto agli altri. Quello che è stato da sempre un problema dell’educazione e che oggi è un problema centrale nella riflessione delle scienze umane e storico-sociali e cioè la costruzione del “capitale umano” come unico fattore di crescita della persona, ma anche di crescita politico-culturale del sociale, deve essere necessariamente favorito da questa nuova concezione del docente progettista della formazione.

Se la ricerca pedagogica ha trovato sempre difficoltà nel definire con chiarezza il rapporto tra i suoi principi teorici e le sue applicazioni specifiche, una soluzione può essere fornita proprio dal progettare del docente in situazione, che in que-

sto modo non rappresenta solo la “cartina al tornasole” del sistema scolastico italiano, ma il vero protagonista del sistema democratico della scuola nel XXI secolo.

¹ Cfr. N. LUHMANN, *Illuminismo sociologico* Il Saggiatore, Milano 1985 (1983); ID., K. E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività* Armando, Roma 1988; E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero* Raffaello Cortina Editore, Milano 2000 (1999).

² È nell’opera di G. SPADAFORA, a cura di, *Insegnare oggi. Dal docente al progettista della formazione*, Dipartimento di Scienze dell’Educazione. Corso di Perfezionamento in “Professionalità docente”, Anno Accademico 1997-98, Cosenza, che per la prima volta in Italia si prospetta l’idea del docente come “progettista della formazione”. È un’idea che definisce compiutamente l’ipotesi di un docente capace di misurarsi con la personalizzazione dei percorsi di formazione, ipotesi che negli ultimi anni in particolare, si va affermando nella letteratura pedagogica contemporanea e negli stessi modelli applicativi della scuola italiana.

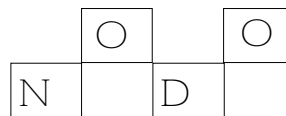
³ Cfr. G. SPADAFORA, a cura di, *Insegnare oggi. Dal docente al progettista della formazione* et.

⁴ Sulle competenze del docente nel terzo millennio cfr. Ph. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare, Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002 (1999); ID., *Costruire competenze a partire dalla scuola* Anicia, Roma 2003 (2000); Ph. MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* ESF éditeur, Paris 1990.

⁵ Le differenze tra curriculum televisivo e curriculum scolastico vengono ampiamente e significativamente trattate nel testo di N. POSTMAN, *Ecologia dei Media* Armando, Roma 1981.

⁶ Sul concetto della democrazia cfr. G. SPADAFORA, a cura di, *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Anicia, Roma 2003.

⁷ Sul problema dell’elasticità della formazione cfr. W. BREZINKA, *Obiettivi e limiti dell’educazione* Armando, Roma 2002 (1995).



Riflessioni su una critica della ragione bioetica: il problema della laicità dello stato

MARIA TERESA SANZA,
Collaboratrice volontaria, Cattedra di Biodiritto,
Corso di Laurea in Biotecnologia, Università di Basilicata

I

l tema ed il perno problematico dell'intero tema sulla fecondazione assistita è quello della laicità dello Stato.

La tematica della fecondazione è legata a questo aspetto.

Laicità dello Stato non è espressione dall'accezione negativa: è lo Stato che resta al di sopra delle singole posizioni. Uno Stato che fa propria una determinata visione, una data concezione dell'uomo, della trasmissione della vita, non fa altro che dare forza di legge a quella che può essere una specifica visione del problema, che si aggrava quando la concezione risulti fondata su un ambito di fede.

In Italia il contenzioso è tra una bioetica cattolica e una bioetica cosiddetta "laica", dove i due aggettivi "cattolica" e "laica" sono molto approssimativi.

Lo Stato è laico nella misura in cui, evitando di schierarsi con l'una o con l'altra parte, tenta di individuare quello che Max Weber chiamava "diritto naturale minimo" cioè un punto di incontro in cui possono riconoscersi tutte le diversità che compongono il pluralismo della società. Uno Stato che non rispetta il pluralismo è uno Stato che rinnega se stesso. La laicità dello Stato è, in primis, un valore positivo. Potrebbe essere un valore negativo, id est, come minor male solo quando si identifica con una determinata concezione. Per definizione un cattolico pensa di essere nella verità e ritiene che chi la pensa diversamente sia nell'errore.

In tal caso il pluralismo è ovviamente un negativo.

Chiunque non condivida lo stesso punto è

nell'errore. Allorquando sia lo Stato a fare tanto, esso diventa automaticamente uno Stato etico, cioè uno Stato totalitario, che ha una propria ideologia e che identifica questa ideologia con la verità.

La clonazione

La persona clonata è privata del diritto di nascere. Partendo da questa osservazione, si può prevedere una controindicazione di fondo alla clonazione, che non è fondata su un discorso di moralità, ma su una constatazione: e cioè sul fatto che la clonazione cambia la natura dell'uomo perché esclude dalla trasmissione della vita la sessualità. Questa è il fondamento, è lo specifico umano e della storia. Conseguentemente, la clonazione non è funzionale alla trasmissione della vita, ma funzionale alla soppressione della storia e dell'uomo storico nella sua storicità.

La clonazione trasforma e nega l'essere e la stessa categoria di filiazione. Il prodotto della clonazione non si può chiamare figlio, perché essa elimina la caratteristica fondamentale che instaura la filiazione, e cioè che il figlio sia una persona autonoma, un uomo integrale. Il figlio generato con un normale rapporto sessuale è una realtà totalmente nuova, affidata alla sua libertà, che è assolutamente imprevedibile. È un nuovo patrimonio genetico, totalmente ineducabile: è il nuovo. Ed è il nuovo nel senso dell'essere proiettato nel futuro, verso ciò che non è ancora.

Il patrimonio genetico del clone è, invece, integralmente coincidente con il patrimonio genetico della persona clonata. In altri termini il clone è un individuo totalmente proiettato e rivolto nel

passato.

Il suo patrimonio genetico esprime una realtà umana che è già stata e che, quindi, è integralmente "tota simul", in modo totale, presente o meglio, opprimente per il clone. Il passato per il clone è un totale, eterno presente. In questo modo non viene fatta un'obiezione sulla libertà, ma sulla perdita di un diritto fondamentale: il diritto all'oblio, al dimenticare, che ci permette di vivere.

Se il passato fosse sempre presente, se non fosse possibile sottrarre alla mia coscienza parti della mia esperienza, della mia storia, io non potrei percepire il futuro.

Il passato mi avvolgerebbe.

Se io potessi prevedere quello che sarà il mio futuro sarei sottoposto ad un futuro che è un pesante presente. Ciò distruggerebbe la personalità del soggetto che si può espandere nella misura in cui ignora il futuro. Il diritto all'oblio, o alla non conoscenza, sono i due attentati che l'ingegneria genetica presenta per l'individuo e per la stessa società. Il rapporto tra colui che chiede di essere clonato e il clone è inumano e distruttore di umanità, ma, per certi aspetti, politici o di potere, potrebbe rivelarsi utile, andando, tuttavia a sopraffare la persona.



Separiamo i rifiuti per pulire il mondo Fabiola Cozza, Classe 4^a T. P. - Istituto Comprensivo - Trecchina (Potenza)