Quale concezione di insegnamento?

Il problema

0. Ci chiediamo se il modello didattico prevalente in questo momento nella scuola italiana venga riconosciuto dai soci UCIIM come convincente e compatibile con la propria identità, esperienza e aspettative: in subordine, se esso corrisponda anche alle attese formative che possiamo legittimamente auspicare per noi stessi e per i nuovi docenti.

1. Noi riteniamo che oggi nella nostra società sia diffusa una concezione svalutante e riduttiva dell'insegnamento, che per la sua povertà teorica non è in grado di fornire motivazioni e legittimazioni ad una professione ed al suo progressivo sviluppo, così come alla sua formazione. E come è possibile proporre un profilo professionale dell'insegnante quando non è più chiara e condivisa, e anzi viene negata, la specificità dell'insegnamento in sé?

1.1 Questa concezione diffusa, di tipo oggettivistico, scientista e tecnicista, che separa nettamente l'insegnamento dall'educazione, è stata accreditata politicamente negli ultimi trenta anni, dall'Amministrazione centrale, e tendenzialmente riduce l'azione di insegnamento ad una procedura formalizzata e burocratizzata. Sorvolando sulle ragioni storiche che hanno generato questa situazione, e sugli elementi di positività di scelte pregresse di cui anche l'UCIIM può esser stata attivamente responsabile, oggi riteniamo sia necessario un profondo ripensamento di questa concezione.

Le articolazioni dell'analisi

1.2 La riforma del sistema educativo introdotta dalla l. 53/2003 costituisce sotto questo aspetto un'occasione per molti versi mancata, per le scuole come per gli insegnanti UCIIM: tutti i suoi elementi propositivi per un rinnovamento (personalizzazione, tutor, laboratorio, competenza, primato dell'educativo e dignità formativa del lavoro), trovano una collocazione non sempre chiara nei decreti attuativi, che a volte esplicitamente escludono una logica di tipo formalistico, altre volte sembrano addirittura indurla, soprattutto dove si propone una nuova "sintassi" dei documenti di scuola. L'ispirazione e i principi pedagogico-didattici formulati in questa legge sono stati del resto insufficientemente analizzati e dibattuti, anche al nostro interno, per poter essere positivamente assunti (oppure consapevolmente rifiutati) nel quadro di un concezione didattica rinnovata. Anche il tema della valutazione, e il modello valutativo prescritto dalle norme applicative (C.M. 84/2005), sembrano accrescere, contraddittoriamente, l'impianto procedurale insieme alle difficoltà degli insegnanti. Per un verso, la centralità dell'obiettivo formativo, inteso come il risvolto educativo degli obiettivi specifici di apprendimento, evidenzia la necessità che le discipline diventino strumenti di formazione integrale della persona; esso ha, quindi, natura e sapore "formativo" proprio perché trasforma l'apprendimento in formazione (obiettivo "formante"). Per il verso opposto, si può temere che il principio della personalizzazione degli obiettivi formativi porti a sottovalutare la necessità di traguardi educativi comuni. Il modello valutativo presentato dalla C.M.84/2005, inoltre, propone una frantumazione dell'oggetto di valutazione e suggerisce agli insegnanti una operazione complessa e farraginosa, perfino difficile da comprendere. Il tutto nel quadro del sistema di valutazione nazionale standardizzato gestito dall'INVALSI, ancora in via di compiuta attuazione, ma che si profila come futuro decisivo criterio di giudizio sull'efficacia del sistema nazionale e dell'azione svolta dagli insegnanti.

1.3

Il decreto 227/2005 (attuativo dell'art. 5 della l. 53/2003) ridisegna il sistema di formazione degli insegnanti (sebbene in termini ancora incompiuti, in ragione dell'assenza di altre necessarie e previste norme regolatrici), ma certamente nella direzione di un appesantimento e di un

irrigidimento del curricolo formativo del docente. Non possiamo non rilevare come si esiga una formazione lunga e costosa, costellata da una serie di vincoli e di verifiche, per una professione che appare oggi più che mai socialmente svalutata e malamente compensata. La stessa Amministrazione centrale, mentre propone modelli formativi di così alto profilo, corregge periodicamente la propria politica di formazione e reclutamento attivando meccanismi di sanatoria per gli insegnanti precari in servizio. In ciò si può ravvisare una costante della politica nazionale degli ultimi cinquanta anni, trasversale a tutti i governi che si sono succeduti: bassi salari e facilità di accesso ad un ruolo impiegatizio sempre più burocratizzato, ad onta delle retoriche affermazioni di principio sulla "professionalità" docente e sulla delicatezza dei compiti ad essa affidati.

1.4 Il modello didattico procedurale oggi generalizzato favorisce la percezione di un ruolo burocratico - impiegatizio, perché la necessità delle procedure implica un controllo esteriore almeno formale del lavoro docente, senza per questo garantire nulla in termini di effettiva qualità del lavoro didattico svolto. Perfino la tendenziale unificazione della funzione docente, nell'ottica di una sua rivendicata "pari dignità" (affermata dall'art. 5 della l. 53/2003), sembra rafforzare la rappresentazione impiegatizia e subordinata dell'insegnante.

1.5 L'assenza di uno stato giuridico e di un codice deontologico, e, peggio ancora, il fatto che si tenda a vedere nel prefigurato codice uno strumento di controllo ed una imposizione moralistica, senza neppure percepire la specificità della deontologia professionale, sono elementi che spingono ulteriormente la classe docente, non verso l'identificazione professionale, ma nella direzione di una funzione burocratica, tendenzialmente esecutiva. Perfino le idee di "efficacia ed efficienza", la richiesta di responsabilità del risultato, ed infine l'introduzione di un sistema di valutazione nazionale, sono elementi che orientano l'azione del docente verso una dimensione esecutiva e fortemente controllata dall'esterno.

1.6 Sembra assente la percezione che la professionalità della docenza è data dalla complessità del compito assolto, più che dalla sua retribuzione, e che il "mestiere di insegnare" costituisce un'autentica professione per la inevitabile autonomia / responsabilità, intellettuale e morale, che gli atti di insegnamento comportano.

2. I modelli di tipo procedurale che da tempo si sono affermati anche dietro a diverse teorie della mente non sembrano realmente compatibili con l'antropologia cristiana: su questo si deve almeno riflettere, e rendere esplicito ogni presupposto implicito. Giudichiamo perciò che ci occorra veramente una nuova filosofia unificante della professione docente nei suoi diversi livelli ed ambiti di espressione. L'unità della formazione docente, a nostro parere, non è data tanto dalla sua collocazione in ambito universitario, dalla materna alla secondaria superiore. Servirebbe piuttosto una concezione culturale ampia e articolata, governata da una filosofia di fondo, una visione pedagogica comune, nella quale si possa individuare una linea di unità/ differenziazione, fra i diversi profili formativi, che consenta di riconoscere in nuove versioni, per i diversi livelli scolastici, sia la tradizionale funzione di "intellettuale" (insegnanti dotati quindi di sicure conoscenze e competenze scientifiche e culturali, tanto da essere criticamente autonomi, capaci di sviluppo professionale e di ricerca per tutto l'arco della loro carriera), sia la funzione di "educatore" (insegnanti effettivamente promotori di opportunità, cioè emozionalmente e scientificamente consapevoli di bisogni evolutivi, sociali, educativi dei loro allievi e gruppi di allievi)[1].

2.1 Senza tale orizzonte di significato unificante, tutti i profili di competenza professionale, comunque definiti, rischiano di generare un mansionario, e di accrescere la confusione dei nostri colleghi, che si vedono bersagliati da continue e contraddittorie richieste: competenza scientifica, ma non centralità dell'insegnamento; consulenza, ma non psicologica; ascolto

[1] Ci riferiamo alla ricerca nazionale UCIIM degli anni 2002/03, nella quale si evidenzia il permanere, nelle rappresentazioni della funzione docente, dell'idealtipo dell'*intellettuale* e dell'*educatore*. Cfr. L. CORRADINI (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*, Roma, Armando, 2004.

attivo e accettazione incondizionata di ogni singolo allievo (ma senza eccessivi investimenti affettivi, senza sostituire i genitori, senza farsi terapeuti etc.)[2].

Ipotesi di lavoro e nodi da sciogliere

2.2 Pur riconoscendo le Università come ambiti specializzati di ricerca, e anche come ambiti di ricerca pedagogica, dobbiamo rivendicare anche per le Associazioni di insegnanti una funzione di studio, ricerca e di proposta culturale. Le Associazioni sono ambiti in cui gli insegnanti esprimono concretamente la loro soggettività culturale collettiva. Nel nostro caso, siamo anche una associazione ecclesiale laicale, per la quale la formazione spirituale e la vita ecclesiale dei suoi membri sono importanti quanto la loro formazione e la loro vita professionale. Ci si deve attendere che i nostri modelli professionali siano compatibili e congruenti con la concezione cristiana della vita e della cultura. Ciò che proponiamo, in conclusione, è che la nostra associazione compia uno sforzo collettivo di progettazione culturale, di studio, di analisi, di verifica, scegliendo anche linee di ricerca che ci sembrino più utili e più compatibili con la nostra identità. Per esempio: quali sono le modalità di insegnamento concreto che promuovono effettivamente negli allievi sviluppo e autonomia personale, orientamento al valore, capacità di "convivenza civile"? I modelli e le strategie didattiche proposti e/o contestati in che misura possono essere da noi accolti e sperimentati? Sono osservabili e analizzabili le qualità effettive che contrassegnano i docenti efficaci? E in che modo si può aiutare e sostenere la formazione dell'insegnante, prima e dopo l'accesso alla professione? E in che modo, ad esempio nella nostra associazione? E si possono sviluppare negli insegnanti soggettive disposizioni alla ricerca, alla sperimentazione, capacità di iniziativa e di progettualità innovativa, o dobbiamo ipotizzare che esse costituiscano "doni di natura" non promuovibili?

(N. Mazzoli, C. Petracca, A. Porcarelli, S. Tonolli, Coord. M.T. Moscato)

[2] Ancora la ricerca nazionale appena citata, mette in luce il vissuto di inadeguatezza, stanchezza e ansia con cui gli insegnanti migliori reagiscono a queste ambivalenti richieste.