

Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi

Transformation in teachers' professionalism: models and problems

Claudio Volpi

Università degli Studi Roma Tre

Un saggio illuminante, una riscoperta palpitante

*Likely most of us during their holiday break, I was arranging my paperwork. Among the many tables, notes, and documents linked to my work on *The Quality Teacher* (*L'insegnante di qualità*, Roma, 1996) I found a copy of an article written by Claudio Volpi in the mid-80s. It dealt with the professionalism of teachers in times of change. Hit by a sudden flash-back, I was taken back to our long talks in his study in Rome, or even in Venice, where he used to visit me and discuss common projects. While reading again his paper, I was struck by the precision of its analysis, its clear-cut structure, and the solidity of its claims. I was also struck by its topicality—in spite of the long hiatus.*

For many of us, Claudio Volpi constituted a milestone in Italy both for educational research and for the analysis of educational and social policies. Thanks to him, the first Italian Chair of Social Pedagogy was founded at the University of Rome (Magistero). He had also the merit of leading a respectful and ideologically independent debate on the educational and scholastic policies of his time. Moreover, we thank him for his uncompromised humanity, marked by intellectual generosity that was, at the same time, rigorous and insightful. We owe him all of these accomplishments, together with the foundation of the Italian Society for Educational and Formative Research (SIREF). He would have been its first President, if death had not deprived us of his presence. Hence, we choose to publish his essay not only because of our fondness, but also because we miss his deep intellectual support.

*Riordinavo le mie carte, come spesso capita a tanti di noi, durante le pause feriali. E tra le schede, le annotazioni e i documenti collegati ad un mio lavoro su *L'insegnante di qualità* (Roma, 1996) ho ritrovato una copia di un articolo scritto da Claudio Volpi intorno alla metà degli anni '80, proprio sulla professionalità docente in trasformazione. È stato come lo scoppio di un flash-back che mi ha ricondotto alle lunghe conversazioni condotte nel suo studio a Roma, o a Venezia, quando veniva a trovarmi per discutere dei progetti comuni. Rileggendo il suo testo, sono rimasto colpito dalla lucidità dell'analisi, dalla chiarezza dell'impostazione, dalla robustezza delle tesi ivi sostenute. E dall'attualità, nonostante il passare del tempo, del problema affrontato.*

Claudio Volpi ha costituito per me e per molti, in Italia, un punto di riferimento indiscusso sia per la ricerca pedagogica che per l'analisi delle politiche educative e sociali. Si deve a lui la nascita della prima Cattedra di Pedagogia Sociale presso l'Università di Roma (Magistero); a lui una presenza e un dialogo laici, condotti cioè con sereno distacco trasteverino, nei confronti delle politiche educative e scolastiche del tempo; una umanità senza se e senza ma, segnata da una generosità intellettuale rigorosa e avveduta. Claudio Volpi è stato tra i primi fondatori della Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa (SIREF). E ne sarebbe certo stato il primo Presidente, se la morte non lo avesse strappato improvvisamente a tutti noi.

Non è solo dunque per affetto, ma perché ancora ci manca la sua presenza intellettuale se pubblichiamo questo suo breve saggio.

Umberto Margiotta
Presidente SIREF

ABSTRACT

By addressing some historical models that marked various transformative phases of teacher professionalism, this paper discusses their postulates and compare them with the new—and often contradictory—identity needs of teachers operating in a context characterized by continuous shifts.

Placing itself within the contemporary educational discourse, this work recovers the concept of educational model, meant as a project that is not any more considered as a set of directions for goal-oriented action, but rather as a working hypothesis—i.e. a logical-conceptual statement of purpose. Then, it deals with the crisis of the role of teachers and its causes. Finally, it focusses on the issues faced by teachers when they engage in the natural and cultural roles of mediators.

Il contributo si sofferma su alcuni modelli storici che hanno segnato le varie fasi trasformative della professionalità docente e ne dibatte i postulati, riportandoli con le nuove esigenze identitarie, per molti aspetti contraddittorie, dell'insegnante che opera in un contesto di transizione permanente.

Per il discorso pedagogico contemporaneo, recupera il concetto di modello educativo, inteso come progetto non più assunto prioritariamente come guida-obiettivo per l'azione, ma come ipotesi di lavoro, come asserto logico-concettuale. In seguito affronta l'attuale stato di crisi della funzione docente e ne analizza le cause. Si sofferma, infine, sul ruolo di mediatore naturale e culturale con cui si confronta il docente.

KEYWORDS

Teacher role, Teacher identity, Educational model, Cultural mediation, Professional postulates.

Funzione docente, Identità dell'insegnante, Modello educativo, Mediazione culturale, Postulati della professionalità.

1. Crisi della funzione docente

Nella società industriale avanzata l'insegnante non ha più l'autorità che gli derivava, in diversi contesti societari, dal fatto di essere l'unico depositario della cultura emergente, colui che sapeva e decideva di conseguenza. (Cfr. Bazalgette 1977; Genco 1977; Volpi, Alessandrini, Marcone, Ruggiero 1978). L'insegnante *laico* non ha più il conforto di una verità assoluta, in virtù della quale giustificare il suo ruolo di fronte ai giovani, alla società intera e a se stesso, ma deve sostituire questa forma di legittimità pre-industriale con altre, se vuole avere la garanzia che il suo lavoro non venga continuamente messo in discussione.¹ Il Clayton (1967), al riguardo, individua sette possibili forme di autorità laica, le quali consentirebbero al docente di istruire e formare *legittimamente* i giovani che gli vengono affidati. Esse sono: 1) superiorità fisica; 2) autorità formale o istituzionale; 3) rapporto affettivo; 4) penetrazione psicologica; 5) autorità che deriva da una conoscenza di tipo superiore; 6) superiorità nei processi teoretici; 7) abilità nell'insegnamento (Clayton 1967, 24). Ognuna di queste fonti, nel loro reciproco intrecciarsi e sovrapporsi, tende a *garantire* il potere legittimo dell'insegnante e a rendere possibile una sua presenza istituzionale nel controllo dei processi di apprendimento e di socializzazione (Clayton 1979).² Ma la crisi dell'insegnamento è anche crisi che investe tutta la società, nei suoi diversi apparati, e riguarda i fini dell'educazione, le modalità formali del rapporto educativo, i problemi della partecipazione sociale e culturale, il nuovo concetto di *scienza empirica dell'educazione*. (Cfr. Deva 1979).

La decadenza dell'autorità tradizionale degli insegnanti, in altri termini, è solo un sintomo dei profondi processi di trasformazione che sta attraversando la società industriale avanzata, la quale affida alla formazione scolastica compiti nuovi e contraddittori tra di loro. Nel contesto della *transizione permanente* occorre far fronte a due esigenze sociali e culturali di segno opposto: preparare l'innovazione (per affrontare la crisi del modello tecnologico) e programmare scientificamente i processi di apprendimento-insegnamento (per dare un signi-

1. Rinnovando il senso di tale laicità, Umberto Fiori (2003, *Tutto bene, Professore?* Milano, Dalai) la contrappone oggi alla deriva della scuola-azienda, di cui sottolinea alcune contraddizioni: la miopia imprenditoriale per la quale non si tagliano rami secchi; l'inadeguatezza di un marketing che non sa promuovere il prodotto (l'insegnante) mentre si sofferma su ciò che è marginale (le strutture). Di fronte a questo, scrive Fiori, «l'insegnante laico della scuola pubblica italiana, oggi, è un po' come un missionario al quale arrivasse – nel cuore della foresta equatoriale – un telegramma del Papa: "Dio mai esistito. Stop. Intensificare predicazione. Stop". In questo senso la sua condizione è – che lui lo sappia o no – quella di un intellettuale in senso pieno; di un pensatore addirittura. Nessuna circolare, nessuna direttiva, nessuno slogan politico è più in grado di giustificare davvero i suoi sforzi quotidiani, di assegnare loro un senso plausibile, un fine. Lui stesso deve provvedere a procurarsi, giorno per giorno, la terra sotto i piedi» (p. 37). [ndr]
2. Scrive Clayton, ancora nel 1967 (p. 14), che «si può tracciare il seguente modello dell'attività dell'insegnante. Egli:
 1. determina i risultati auspicati;
 2. esamina lo scolaro e valuta il suo livello effettivo di apprendimento;
 3. specifica gli obiettivi dell'insegnamento alla luce dei punti 1) e 2);
 4. seleziona le informazioni, i temi di studio e mette a punto i metodi;
 5. impegna lo scolaro in attività che presume lo portino all'apprendimento;
 6. dirige e guida le attività di apprendimento;
 7. crea situazioni che permettano di utilizzare gli apprendimenti acquisiti;
 8. valuta i risultati del processo». [ndr]

ficato reale al proprio agire dotato di senso). In questa situazione contraddittoria, oscillante tra la richiesta di rinnovamento e le pressioni per la conservazione, l'insegnante appare irrimediabilmente coinvolto in una situazione conflittuale che lo costringe a vivere in uno stato di precarietà professionale e di angoscia esistenziale (Cfr. Santoni Rugiu 1966; Volpi 1975)³.

Questa conflittualità non può non incidere sul processo di socializzazione: nasce, in tal modo, uno scarto culturale tra mete ascrisse, valori professati, interpretazioni di ruolo e aspettative di comportamento. L'educazione si frantuma in una molteplicità di significati latenti, a seconda dell'angolo visuale da cui è configurata: essa è *autentica*, quando si propone di favorire una crescita libera e responsabile; *manipolata*, quando coincide con forme di ideologia e/o di indottrinamento; *aperta al futuro*, quando vuole costruire una nuova cultura; *rivolta al passato*, quando sollecita il recupero dei valori consolidati. (Cfr. Berti 1976; Laporta 1979)⁴.

L'insegnante, costretto quotidianamente a prendere posizione per l'uno o per l'altro di questi orientamenti contrapposti, reagisce confusamente, adottando spesso due stili di insegnamento, che tendono a salvaguardarne diversamente l'identità personale e professionale: l'*autoritarismo* e la *permissività*. Questi due stili di insegnamento, nella loro diversità, costituiscono peraltro due reinterpretazioni soggettivo-funzionali del modello di educatore, quando l'assunzione esplicita dei poteri obiettivi conferiti dal ruolo in questione è tale da suscitare dubbi e/o incertezze radicali. In quanto tali – in quanto risposte *soggettive* – essi non costituiscono una soluzione efficiente e positiva ai problemi della trasformazione culturale in atto: autoritarismo e lassismo rappresentano, in definitiva, due forme di ristrutturazione patologica della funzione docente, proprio perché esse rinunciano a stabilire un rapporto educativo con l'altro e si costituiscono come modalità difensive e non propositive per la funzione docente. Occorre un nuovo riferimento *oggettivo* sia all'autorità del docente, che alla riqualificazione funzionale del suo ruolo. Venuto meno il concetto dell'azione educativa intesa come *missione*, si

- 3 Più recentemente, Umberto Eco (2003. *Dalla periferia dell'impero. Cronache di un nuovo medioevo*. Milano: Bompiani), identificando la natura della transizione culturale e sociale che determina il passaggio tra modernità e post-modernità, la identifica come visione del mondo che caratterizzata da uno stato di transizione permanente in cui il concetto di "radice" e "radicamento" – del pensiero e, in questo caso, dell'educazione – non è più esigenza così forte. In una società aperta al cambiamento e dominata dal pragmatismo (dove contano anzitutto i fatti e, ancora di più, i risultati), le teorie non sono nient'altro che un'altra "story". Sono una storia che così come ha preso forma in un contesto determinato, può venire smontata e superata in altri contesti: dai nuovi fatti, perché questi hanno sempre la precedenza. [n.d.r.]
- 4 Contemporaneamente alle osservazioni di Raffaele, Laporta, nel 1979 Edgar Morin, il filosofo francese chiamato ancor recentemente a supportare i processi di innovazione del Sistema scolastico italiano, mette in rilievo la necessità di una apertura in ambito epistemologico ad una dimensione di pensiero "complessa e problematica" per avviare quel necessario processo di "educazione del pensiero" nella stessa direzione. Si tratta di accogliere questo mutamento paradigmatico nell'ambito della ricerca scientifica ma anche nella particolarità delle singole dimensioni dell'esperienza educativa, dirigendosi verso una struttura epistemologica flessibile, "aperta", che si configura come l'unica possibile e funzionale alla complessità della dimensione vitale umana. (1979, *Le paradigme perdu*. Seuil: Paris, pp 165-188). Un tale modello epistemologico ci sembra fondamentale punto di riferimento del pensiero di Volpi quando intende far muovere l'insegnante nella direzione di una "educazione alla complessità del reale", come pure quando ci mette in guardia dai modelli di razionalità totalizzanti e invasivi, ma anche da alternativi modelli anti-razionali, contro l'incoerenza della ragione. [n.d.r.]

fa luce al suo posto l'idea di una *professionalità* docente in senso proprio. La riqualificazione della funzione docente tende a realizzarsi, sul piano oggettivo, mediante una specificazione sempre più precisa di *contenuti, modalità tecniche e metodologiche e relazionali, all'interno e all'esterno* dell'apparato scolastico.

Si tratta di vedere, a questo punto, se e in quale misura questa esigenza oggettiva della professionalità docente può essere realmente soddisfatta nella scuola e nella società, e quanto spazio teorico-pratico essa può occupare per il rinnovamento indicato. (Morrison, McIntyre 1977).

2. Il postulato della professionalità

Può l'insegnamento essere considerato, a tutti gli effetti, una professione vera e propria? Secondo i sociologi dell'organizzazione, un'attività diventa una professione solo quando risponde ad una serie di requisiti precisi (De Bartolomeis 1976; Lieberman 1956)⁵.

Per accertare la professionalità o meno di una determinata occupazione, non basta che essa implichi conoscenze sistematiche acquisite durante un lungo periodo di apprendimento e sia regolata da norme specifiche, ma occorrono requisiti minuziosi che tengano conto di tutti gli aspetti organizzativi e socio-culturali. Secondo il Musgrave, per es., i requisiti necessari per attribuire o negare socialmente la qualifica della professionalità, sono i seguenti: 1) la cultura professionale; 2) il controllo sull'accesso alla professione; 3) il codice della condotta professionale; 4) la libertà di esercitare la professione; 5) l'esistenza di organizzazioni professionali; 6) la statuizione delle condizioni di servizio; 7) il riconoscimento da parte dell'opinione pubblica. (Musgrave 1969, 21).

I requisiti funzionali richiesti dal Musgrave rendono difficile la risposta circa l'attribuzione della professionalità al lavoro degli insegnanti (p. 271). Anche il sociologo E. Hoyle, intervenendo nel problema, sottolinea l'esistenza di barriere che ostacolano la progressiva acquisizione della professionalità da parte degli in-

5 «[...] noi veniamo tutti da una storia in cui abbiamo cominciato a riaffermare non solo la peculiarità ma l'identità della professionalità docente in quanto l'insegnante è non solo trasmettitore, ma produttore di cultura, e dunque a suo modo ricercatore. Questo è un tratto caratteristico degli ultimi 20 anni della storia formativa e pedagogica della professionalità docente del nostro paese. [...] il sistema della professionalità docente oggi, non può ipotizzare traguardi concreti di rinnovamento, di autonomia e di valorizzazione, di qualificazione dello stesso servizio scolastico, se all'interno del servizio scolastico non si costituisce un sottosistema formativo più interno che sia formato da professionisti della formazione. Non può essere questo sottosistema professionale "della formazione" un sottosistema eterno, fatto di persone che invecchiano facendo formazione con i loro colleghi. Non può essere un sottosistema che non verifichi continuamente l'evoluzione crescente dei traguardi della professionalità docente, in ordine ai traguardi del servizio scolastico. Non può essere quindi questa componente professionale, costituita da persone che si staccino, si autonomizzino, si considerino quasi autonomi ed indipendenti dal sistema scolastico complessivo. Non può essere nemmeno questo sistema professionale, costituito da persone che hanno più di un cappello sulla testa: non può essere costituito dai dirigenti perché hanno dei ruoli diversi, non può essere costituito da liberi professionisti a meno che non siano persone che operino continuamente a contatto con l'organizzazione del sistema scolastico». Umberto Margiotta (2005). *Il curriculum come azione riflessiva esperta dell'insegnante e della comunità scolastica*, <<http://www.univirtual.it/red/files/file/A2-Margiotta-CurricoloAzioneRiflessiva.pdf>>. [ndr]

segnanti (Hoyle 1978). Scrive opportunamente il Cesareo: «L'appartenenza dunque ad una organizzazione – quella scolastica – non esclude *a priori* l'esistenza di una qualificazione professionale dell'insegnante, quanto piuttosto, mette in evidenza che, nella misura in cui ciò si verifica, il docente è potenzialmente coinvolto in tutti quei conflitti tipici del professionista inserito nell'organizzazione» (Cesareo 1978, 119). Secondo questa impostazione, *la posizione degli insegnanti effettivamente esperita nell'organizzazione scolastica sarebbe il criterio concreto per giudicare circa la professionalità e meno del loro lavoro*. L'insegnante, a seconda del grado e della qualifica individuale ricoperta nei vari livelli e strutture dell'organizzazione scolastica, tende ad essere ritenuto e a comportarsi come *impiegato* o come *professionista*, a seconda del *quantum di potere e di competenze di cui è effettivamente portatore*. La progressiva burocratizzazione del lavoro terziario (in cui rientra anche l'insegnamento) tende tuttavia a trasformare in senso *impiegatizio* la funzione di tutti i docenti (dai professori universitari in giù). Se svanisce l'immagine tradizionale dell'insegnante *trasmettitore di cultura*, al suo posto la nuova immagine del *burocrate culturalizzato*, sempre più alle prese con problemi organizzativi e sempre meno dedito all'approfondimento del proprio sapere e delle proprie conoscenze specifiche.

3. Alla ricerca di un nuovo ruolo

I modelli più ricorrenti nella prassi pedagogica, esperiti nel tentativo di adattarsi alla pressione sociale e di opporsi ad essa, sono quelli di istruttore, sorvegliante, agente di diffusione culturale, giudice, terapeuta, consulente, ecc. (Cfr. Mialaret 1979; Pontecorvo, Tornatore 1974). Mentre sembra in via di recessione il modello *istruttore*, e sono variamente accettati gli altri, un consenso di massima sembra accentrarsi sul modello *agente di diffusione culturale*. Tenendo conto delle caratteristiche contraddittorie della transizione sociale e delle ridefinizioni soggettive del proprio ruolo, il modello in questione si articola in tre *tipi ideali*. Il primo tipo ideale è quello dello *studioso*. Egli è un appassionato ricercatore nel settore della propria conoscenza, si impegna a fondo nell'acquisizione di una cultura sempre più approfondita e raffinata. Il secondo tipo ideale è quello dell'insegnante *dedito agli alunni*. Egli attribuisce un'importanza prevalente ai rapporti personali e affettivi con i giovani: il suo scopo è quello di promuovere la formazione personale e umana dei discenti e non tanto di dare direttamente un contributo alla ricerca scientifica o al progresso della sua disciplina. Esiste poi un terzo tipo di insegnante, quello *missionario*, il quale fa consistere il suo ruolo nel compito di salvare il giovane dal condizionamento ambientale, opponendosi alle tendenze alienanti e massificanti della vita di relazione. (Cfr. Volpi 1972; Petracchi 1976). Questa triplice, contraddittoria, immagine del proprio ruolo è considerata dal Musgrave dannosa per gli insegnanti, se assunta nella sua ampiezza longitudinale ed esclusiva. Il tipo *accademico*, infatti, «[...] è improbabile che si comprenda o che abbia grande successo con degli alunni le cui motivazioni sono puramente utilitaristiche; il tipo *pedagogico* puro non sembra in grado di poter soddisfare [...] le richieste di carattere professionale avanzate dagli adolescenti della scuola secondaria; l'insegnante *missionario* avrà a sua volta bisogno [...] di qualcosa di più che una coscienza sociale ben sviluppata per affrontare dei giovani ribelli, spalleggiati da genitori apparentemente amorali» (Musgrave 1969, 355).

Nella ridefinizione del proprio ruolo, nella direzione della diffusione cultura-

le, l'insegnante è tenuto, in sostanza, ad agire secondo i modelli pedagogici fissati e giustificati dalla collettività. Per uscire dalla costrizione sociale in modo effettivo, per assumere un ruolo corretto, meno legato alla riproduzione culturale, l'insegnante non dovrà pertanto ricorrere ad una riformulazione puramente soggettiva della propria funzione, ma dovrà ricorrere alle indicazioni, sia pure ancora precarie, della *scienza dell'educazione*, per *passare da una fase ideologica a fasi maggiormente controllabili empiricamente*.

4. Il concetto di modello educativo

La difficoltà di costruire una scienza empirica dell'educazione dipende, in modo rilevante, dalla possibilità di sistemare in modo coerente e congruente sia i dati empirico-sperimentali attinenti ai processi formativi, sia le opzioni di valore tendenti ad orientarne la significatività. Questa tensione tra *valori* (metafisici, ideologici, etico-politici e religiosi) e *fatti* (i fenomeni accertati e/o accertabili attraverso la ricognizione scientifica) si traduce in una più ampia riflessione epistemologica, nella quale vengono riesaminati continuamente sia il ruolo della scienza che i suoi rapporti con la trasformazione orientata della realtà. (Ben David 1976; Bisogno 1977). Non si tratta più, in un contesto di questo tipo, di assumere come modello educativo questo o quell'ideale, in quanto intrinsecamente degno di valore, ma di costruire modelli nei quali i valori vengano trattati come fatti (Durkheim), vengano depotenziati metodologicamente (Weber), vengano assunti come pre-requisiti per una progettualità aperta (Dewey).

Il discorso pedagogico contemporaneo, nelle sue diverse articolazioni, scopre il valore della progettazione, valorizza la ricerca di moduli formativi verificabili in senso logico-procedurale. Il modello, in quanto progetto, non viene più assunto prioritariamente come guida-obiettivo per l'azione, ma come ipotesi di lavoro, come asserto logico-concettuale: al dilemma verità-falsità si sostituisce quello utilità-disutilità. Considerata la tensione fatti-valori sopra ricordata, l'elaborazione dei modelli educativi si caratterizza attraverso una progettazione peculiare tendente ad accertare la possibilità, ma anche la desiderabilità, di un particolare tipo di intervento, strutturato *ab novo* come ipotesi di lavoro e comunque condizionata da uno schema pregresso di valori. Il progetto pedagogico, in questo contesto, tende a restringersi allo studio operativo dei cambiamenti controllabili attraverso una relazione didattica di tipo sperimentale. Il discorso pedagogico, nell'ultimo triennio, appare tuttavia caratterizzato da una didattica curricolare centrata sulla sequenza continua – obiettivi, metodi, verifiche, modificazione degli obiettivi iniziali. Questa didattica, che utilizza gli apporti della logica formale, della cibernetica e della teoria dell'informazione, costruisce *i modelli educativi come asserti formali, come costrutti* garantiti dalla correttezza intrinseca degli elementi che li costituiscono. Si spezza, in tal modo, il *continuum* scienza-referente esterno (l'insieme delle relazioni sociali oltre la loro configurabilità attuale): i diversi modelli si giustificano solo in relazione alla non contraddittorietà e alla pertinenza degli asserti su cui sono basati, non anche in base ad una continua problematizzazione del rapporto scienza-società tendente a ristabilire il corto circuito significati-attività didattica, critica dei valori. (Cfr. Filograsso 1979; Volpi 1977).

Alla luce delle considerazioni effettuate, il problema cruciale attinente il significato dei modelli educativi consiste nella costruzione di *obiettivi possibili ma anche auspicabili*. Si tratta, in sostanza, di mantenere la correttezza formale de-

gli enunciati, ma anche di garantirne la congruenza verso l'esterno, di ristabilire un rapporto tra obiettivi didattici e mete pedagogiche, tra esigenze del sub-sistema educativo e sistema sociale nella sua interezza. Anche il modello della funzione docente, per quanto ci interessa in questa sede, non può sottrarsi alla duplice necessità indicata: essere un modello vero e proprio (sul piano scientifico) mantenendo al contempo un aggancio effettivo con il senso della trasformazione orientata della realtà (momento filosofico-politico).

5. L'insegnante come mediatore culturale

Osserva al riguardo il Bertin che «[...] compito dell'educatore [...] è quello di mediare i rapporti tra società adulta e società infantile, in modo che tali rapporti, senza perdere la potenza e l'efficacia derivabile dalla concretezza della realtà del loro punto di vista e della loro origine vitale, vengono *filtrati* in ragione pedagogica, e, per quanto possibile, selezionati, graduati e adattati a strutture psicologiche in formazione» (Bertin 1968, 286).

Questa impostazione, peraltro, prende in considerazione non solo il rapporto educatore-discente, ma l'intera situazione culturale ed ambientale nella quale questa relazione si svolge in modo contraddittorio e talvolta ambivalente. Continua, infatti, il Bertin: «[...] l'educatore ha piuttosto la funzione di studiare i modi più convenienti per inserire l'allievo in una società assunta lucidamente nel suo dinamismo sociologico e culturale [...] così da avvicinare il più possibile, in forme diverse a seconda delle opportunità [...] la comunità educativa alla comunità più ampia di cui fa parte, evitando ogni separazione perniciosa, ma anche ogni altrettanto perniciosa confusione tra l'una e l'altra» (Berti 1968, 287).

In questa duplice mediazione, i compiti dell'insegnante non consistono principalmente nel trasmettere il sapere in modo nuovo ed efficace, bensì nello scegliere «[...] di volta in volta, in rapporto alle differenti situazioni e alle differenti istanze educative, la forma pedagogicamente più adeguata del rapporto tra comunità educativa in generale [...] e comunità ambientale» (Bertin 1971, 286-287). In altri termini, l'educatore non è un semplice sorvegliante o custode del rapporto didattico con l'allievo, ma il *mediatore naturale* delle influenze extra-scolastiche che compromettono l'efficacia delle strutture educative democratiche, costruite tanto sulla razionalità della comunicazione educativa quanto sulla facilitazione della scoperta autonoma di soluzioni adeguate da parte dei discenti. Il rapporto scuola-ambiente è problematico, passibile di infiniti contenuti, approcci e livelli direzionali: compito dell'educatore, in quanto mediatore culturale, è quello di risolvere *storicamente*, cioè in modo non dogmatico né assoluto, le contraddizioni concrete in direzione di razionalità e di impegno etico. La funzione di mediazione culturale esercitata dal docente può consentire, nei più generali rapporti cultura-progettazione sociale, di affrontare anche i macro-problemi messi in evidenza dal Club di Roma (Peccei 1981)⁶. Sia a livello interpersonale che

6 *Club di Roma*: Fu fondato nell'aprile del 1968 dall'imprenditore italiano Aurelio Peccei e dallo scienziato scozzese Alexander King, insieme a premi Nobel, leader politici e intellettuali, fra cui Elisabeth Mann Borgese. Il nome del gruppo nasce dal fatto che la prima riunione si svolse a Roma, presso la sede dell'Accademia dei Lincei alla Villa Farnesina. La sua missione

collettivo, per quanto concerne il presente e il futuro, una *educabilità* intesa come continua ristrutturazione dell'azione formativa in ordine a bisogni e valori storicamente emergenti può costituire un efficace antidoto ad ogni forma di conformismo o di resa al sussistente.

L'insegnamento è dunque chiamato a lavorare in un contesto di trasformazione, in gran parte estraneo alle tradizioni dell'insegnamento e alle possibilità effettive di una modificazione razionale e controllata. Le difficoltà che egli incontra in questa ristrutturazione del proprio compito e della sua stessa responsabilità sono state ampiamente sottolineate dalla letteratura pedagogica. Incerta è la sua connotazione giuridico-sociologica: si può parlare, in senso proprio, di professionalità dell'insegnamento? Incerte sono le attribuzioni di ruolo: deve essere un agente della diffusione culturale o un ingegnere della micro-didattica? Incerta è la stessa configurabilità operativa di modello al quale riferire il proprio comportamento di ruolo: trattasi di un insieme di regole logico-operative finalizzate alla trasformazione orientata della realtà o di un'ipotesi di lavoro che tiene conto anche del senso e del valore della trasformazione *de quo*? Incerto, infine, è lo statuto epistemologico della pedagogia, alla quale egli è stato abituato a rivolgersi per una guida e una riflessione critica: esiste una *scienza empirica dell'educazione* o si deve piuttosto parlare di una pluralità di livelli distinti, seppur necessariamente raccordati tra di loro? Ognuno di questi problemi deve essere risolto – provvisoriamente – in base al principio di razionalità, esaminandone la struttura e le interrelazioni, in modo da salvaguardare tanto la possibilità della soluzione (sul piano scientifico) che la sua auspicabilità (sul piano etico).

In quanto *mediatore di cultura*, l'insegnante deve continuamente confrontarsi con questi problemi, rinunciando alle suggestioni delle facili scorciatoie ideologiche, siano esse l'ideologia dello scientismo o la rinuncia alla scienza in nome della odierna *autonomia del politico*⁷.

è di agire come catalizzatore dei cambiamenti globali, individuando i principali problemi che l'umanità si troverà ad affrontare, analizzandoli in un contesto mondiale e ricercando soluzioni alternative nei diversi scenari possibili. In altre parole, il Club di Roma intende essere una sorta di cenacolo di pensatori dediti ad analizzare i cambiamenti della società contemporanea. Conquistò l'attenzione dell'opinione pubblica con il suo Rapporto sui limiti dello sviluppo, meglio noto come Rapporto Meadows, pubblicato nel 1972, il quale prevedeva che la crescita economica non potesse continuare indefinitamente a causa della limitata disponibilità di risorse naturali, specialmente petrolio, e della limitata capacità di assorbimento degli inquinanti da parte del pianeta. La crisi petrolifera del 1973 attirò ulteriormente l'attenzione dell'opinione pubblica su questo problema. Pubblicato negli anni della grande crisi petrolifera e dell'unica crisi dei mercati cerealicoli della seconda metà del secolo i due rapporti realizzati dal MIT per il Club di Roma produssero immensa attenzione, ma l'essenza del messaggio, la previsione che dopo l'anno 2000 l'umanità si sarebbe scontrata con la rarefazione delle risorse naturali fu sostanzialmente rigettata dalla cultura economica internazionale, compresi illustri premi Nobel quale l'economista Amartya Sen, assolutamente convinti che lo sviluppo tecnologico avrebbe sopperito ad ogni rarefazione di risorsa. Solo pochi analisti degli equilibri tra disponibilità ed impiego di risorse naturali avrebbero continuato nei decenni successivi ad ispirare il proprio lavoro di indagine e prospezione al tema del MIT: si può ricordare negli stati Uniti Lester Brown e in Italia Antonio Saltini. Dopo lunga permanenza ad Amburgo, la sede del club di Roma è stata spostata a Winterthur, da dove opera attualmente. Tratto da <http://it.wikipedia.org/wiki/Club_di_Roma>. [ndr]

7 Vedi, al riguardo, AA.VV., 1981, in cui emerge con chiarezza l'insufficienza della sensibilità politica, se ad essa non si accompagna una solida preparazione culturale e pedagogico-didattica.

Bibliografia

- AA.VV. (1978). *Quale educazione ai valori nella scuola di oggi*. Brescia: La Scuola.
- Bazelgette, J. (1977). *Libertà, autorità e giovani*. Firenze: Giunti Barbera.
- Ben David, J. (1976). *Scienza e società. Uno studio comparato del ruolo dello scienziato*. Tr. it. Bologna: Il Mulino.
- Bertin, G.M. (1968). *L'educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bisogno, P. (1977). *Introduzione alla politica della scienza*. Milano: Franco Angeli.
- Cesareo, V. (1978). *Insegnanti, scuola e società*. Milano: Vita e Pensiero.
- Clayton, T.E. (1967). *Insegnamento e apprendimento da un punto di vista psicologico*. Tr. it. Milano: Martello.
- De Bartolomeis, F. (1976). *La professionalità sociale degli insegnanti. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*. Milano: Feltrinelli.
- Deva, F. (1979). *L'apprendimento nell'educazione contemporanea*. Torino: Tirrenia.
- Filograsso, N. (1979). *Gli obiettivi dell'educazione. Fondamenti epistemologici*. Venezia: Marsilio.
- Gattullo, M. (Ed.), (1981). *Dal sessantotto alla scuola. Giovani e insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Il Mulino.
- Genco, A. (1977). *Educazione nuova e non direttività*. Brescia: La Scuola.
- Hoyle, E. (1978). *Il ruolo dell'insegnante*. Tr. it. Teramo: Lisciani & Zampetti.
- Laporta, R. (1979). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Mialaret, G. (1979). *La formazione degli insegnanti*. Tr. it. Roma: Armando.
- Morrison, A., McIntyre, D. (1977). *Insegnanti e insegnamento*. Tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Musgrave, P.W. (1969). *La sociologia dell'educazione*. Tr. it. Roma: Armando.
- Peccei, A. (1981). *Cento passi per l'avvenire*. Milano: Mondadori.
- Petracchi, G. (1976). *Decondizionamento*. Brescia: La Scuola.
- Santoni Rugiu, A. (1966). *Educatori oggi e domani*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tornatore, L. (Ed.), (1974). La formazione degli insegnanti. *Scuola e città*, 11-12.
- Volpi, C. (1972). *Pedagogia e decondizionamento sociale*. Roma: Rinnovarsi.
- Volpi, C. (1975). *Problemi dell'innovazione pedagogica*. Roma: Bulzoni.
- Volpi, C. (1977). *L'utopia della stabilità tecnocratica*. Roma: Bulzoni.
- Volpi, C., Alessandrini Marcone, G., Ruggiero M.A. (1978). *La scuola agli studenti. Esperienze di autogestione nelle scuole secondarie romane*. Roma: Armando.