

L'insegnante alla ricerca della sua identità

I colleghi romandi s'interrogano

La *Semaine pédagogique* del luglio 1976 a Villars-les-Moines ha assunto come tema «L'insegnante alla ricerca della sua identità». Un fascicolo edito dall'Institut Romand, opera di Jean Combes e dei suoi collaboratori¹⁾, documenta ora gli interrogativi e le proposte di soluzione attorno ai quali si sono svolti i lavori. Sempre nell'ambito della stessa problematica, va ricordata poi la relazione di E. Egger su «Les limites de la liberté de l'enseignant»²⁾. I due documenti testimoniano che l'inquietudine diffusa che già tanto ha fatto scrivere e discutere sulla figura professionale e la funzione sociale dell'insegnante ha coinvolto direttamente anche i colleghi romandi e li ha spinti ad una *mise en question* del proprio compito, alla ricerca di una nuova identità.

Di questa problematica e di questa ricerca tenterò qui di dare una rapida sintesi, riassumendo i documenti citati e commentandoli via via nei punti più significativi con altre pubblicazioni analoghe apparse in aree culturali diverse.

Le ragioni di una crisi

Tra le ragioni che inducono una crisi di identità nell'insegnante, Combes ricorda la stima sociale relativamente scarsa di cui gode la professione docente: «professionnellement, l'enseignant n'est pas un producteur, notre société est donc tentée de le considérer comme un individu négligeable»³⁾. Separato dalla sfera economica direttamente produttiva, ridotto a prestatore di servizi, l'insegnante potrebbe credere fermamente nel suo ruolo solo se la società fosse indubbiamente convinta dell'importanza del suo servizio. Senonché, a giudicare dai segni esteriori del riconoscimento sociale, questa convinzione è tutt'altro che diffusa. È vero, come si legge nel documento di Combes, che «la situation financière des enseignants demeure relativement bonne, en Suisse du moins»⁴⁾; ma nella maggior parte degli altri paesi, a cominciare da quelli anglosassoni, i loro stipendi restano «al limite inferiore della scala remunerativa dei professionisti»⁵⁾. Ciò costituirebbe forse una ragione d'insoddisfazione marginale, se nell'impianto consumistico della società contemporanea la retribuzione economica non fosse un indice diretto della stima sociale di cui gode una professione. È probabile che un livello salariale relativamente basso corrisponda nel pubblico ad una scarsa approvazione sociale.

Si aggiunga che, benché investito della sua funzione direttamente dalla comunità, e di qui, indirettamente, dalle famiglie, il docente è però spesso percepito come un

«modello» antagonista rispetto al modello familiare⁶⁾. Poiché gli si attribuisce, per delega, il ruolo di educatore che naturalmente spetta ai genitori, ogni famiglia si attende che l'insegnante non contraddica mai il valore educante del modello proposto dalla famiglia stessa. «Parlando del ruolo dell'insegnante» — scrivono due autori anglosassoni — «abbiamo detto che esso richiede conformismo e convenzionalità non solo in classe ma anche nella vita privata. I genitori, i direttori, i sovrintendenti, e i membri del comitato scolastico locale sono particolarmente sensibili a qualsiasi critica sul comportamento dell'insegnante che non si conforma ai costumi della società, e sono portati a far conoscere la loro disapprovazione quando si trovano di fronte ad azioni devianti»⁷⁾.

Ma, anche quando non si verificano autentiche tensioni di ruolo, il rapporto di collaborazione e l'appoggio all'attività docente da parte delle famiglie è spesso carente. Lo rileva Jean Combes, osservando che «dans leur ensemble, les parents ont une mauvaise connaissance du système scolaire, des programmes et de leur contenu; ils ne se posent guère de questions sur la pédagogie et ne souhaitent que des enseignants efficaces; ils jugent les résultats scolaires de leurs enfants à leurs bulletins et à leurs promotions autant qu'à leur satisfaction d'élèves»⁸⁾. Isolato così da un rapporto costruttivo con le famiglie, l'insegnante si ritrova diviso e combattuto tra un imperativo pedagogico che gli prescrive un'attività educante volta allo sviluppo della personalità dell'allievo, e le esigenze eminentemente pratiche delle famiglie che badano principalmente all'aspetto efficientistico dell'apprendimento dei contenuti. Le due esigenze non di rado possono entrare in conflitto; e mi sembra importante, al riguardo, quanto scrive Egger nella sua relazione sulla libertà dell'insegnante: «Tous les efforts doivent être faits pour favoriser, dans l'intérêt des élèves, la coopération entre parents et enseignants, mais les enseignants devraient être protégés contre toute ingérence abusive ou injustifiée des parents dans les domaines qui sont essentiellement de la compétence professionnelle des enseignants»⁹⁾.

Competenze e funzioni del docente

Non solo le famiglie possono assumere un ruolo competitivo o conflittuale nei confronti dell'attività docente; nella civiltà attuale, i mezzi di comunicazione di massa svolgono un compito informativo di tale rilievo che li si è potuti definire («l'école parallèle»¹⁰⁾. Di fronte a questa poderosa fonte alternativa o supplementare d'infor-



Da: «Le nouvel observateur»

mazione, è naturale che l'impegno del docente si sposti sempre più dalla stretta trasmissione di contenuti alla pratica educativa e formativa in senso lato. E di qui, da questa evoluzione delle funzioni dell'insegnamento, derivano altre e più gravi ragioni di disorientamento e di crisi. In primo luogo, la molteplicità delle funzioni a cui il docente è preposto: secondo una stima di J. D. Grambs, l'insegnante «a) giudica il rendimento; b) trasmette il sapere; c) tiene la disciplina; d) dà consigli e riceve confidenze; e) stabilisce un'atmosfera morale; f) è membro di un'istituzione; g) è un modello per i giovani; h) prende parte alla vita della comunità; i) è un pubblico impiegato dello Stato; l) appartiene a una categoria professionale; m) tiene le registrazioni»¹¹⁾. E Grambs aggiunge: «I critici dell'educazione moderna obiettano che nessuno può svolgere tutte queste funzioni e farlo con una certa dose di abilità».

La tipologia di Grambs può essere discutibile, ma non si può disconoscere che per la sua delicata funzione di mediatore tra gli allievi e la società, un insegnante dovrebbe possedere competenze in almeno tre campi: nelle discipline e nei contenuti specifici del suo insegnamento; nelle conoscenze psico-pedagogiche che devono sorreggere l'atto educativo; nella sfera sociale e politica che la scuola contribuisce a mediare dalla società alle individualità degli allievi¹²⁾.

Ora, proprio nella delicata interconnessione di queste competenze emergono con più evidenza i sintomi della crisi dell'identità dell'insegnante. È esperto in una disci-

plina, trasmette il sapere; ma è anche educatore, concorre alla formazione della personalità e della moralità degli allievi; inoltre, è funzionario dello Stato. Giustamente Jean Combes rileva che «c'est l'ambiguïté qui paraît être le trait dominant de ce profil de l'enseignant, de ces profils puisqu'il se présente comme un individu aux multiples facettes, continuellement en porte-à-faux»¹³). La trasmissione di contenuti del sapere, mentre resta una finalità primaria dell'insegnamento, si vede però affiancata la responsabilità non meno impegnativa di formare la personalità, liberandone le potenzialità e sviluppandone gli interessi e l'attitudine critica. È una pesante variazione di responsabilità: come osservava già anni or sono Santoni Rugiu, il compito dell'insegnante poteva essere considerato relativamente leggero nei tempi in cui la sua unica funzione consisteva nel tramandare elementi culturali giustificati entro una cultura stabile e unitaria; ben altro peso acquista oggi l'impegno di formare delle personalità, non già attraverso una prassi di condizionamento a modelli pre-costituiti, ma mediante l'affinamento della libertà degli individui¹⁴).

La libertà dell'insegnante

E c'è poi la difficoltà più grande: educare è anche trasmettere modelli e valori che strutturino la personalità dell'educando in criteri di comportamento. Cosa facile quando una società nel suo complesso condivide senza debolezze e scetticismo i valori di cui si adorna; difficile, invece, quando i valori perdono di credibilità e decadono a mera convenzione, o sono vissuti in una tensione conflittuale nell'incrociarsi di suggestioni opposte che provengono dallo stesso contesto socio-culturale. Per questo, come scrive Combes, «ce qu'on peut appeler cette crise d'identité des enseignants correspond en réalité à la crise de la civilisation que nous traversons»¹⁵). Come dovrà comportarsi l'insegnante-educatore nei confronti della trasmissione dei valori? Li consegnerà, intangibili, all'ingenua disponibilità degli allievi? In questo caso, si esporrà alla critica serrata che fa della scuola uno strumento di riproduzione dei rapporti intellettuali e sociali del passato¹⁶). Oppure fornirà, insieme ai giudizi di valore, anche lo stimolo alla loro critica? Ma come concilierà questa prassi pedagogica con la sua posizione di insegnante-funzionario, al servizio dello Stato e dunque per nulla autorizzato a criticare quei valori sui quali lo Stato si sostiene?

Il problema, è evidente, coincide con quello della libertà dell'insegnante, delle possibilità e dei limiti della sua attività professionale. Cito, dalla relazione di Egger su *Les limites de la liberté de l'enseignant*, un brano di commento di Grisel all'art. 22 della legge federale sullo statuto dei funzionari del 30 giugno 1927: «Sans contraindre le fonctionnaire à partager toutes les opinions des partis majoritaires, le Tribunal fédéral exige de sa part une attitude positive envers l'Etat, sa conception, les idées politiques qui sont le bien commun de l'ensemble des citoyens. Selon la jurisprudence, celui qui réprovoque dans son principe la forme actuelle de l'Etat, le hait et le méprise, n'est en mesure, ni moralement ni physiquement, de le servir en tant que

fonctionnaire; peu importe qu'il ne s'agisse pas d'un révolutionnaire à proprement parler...»¹⁷). Il testo di Grisel suona duro, ma è ineccepibile nella logica delle sue argomentazioni: la scuola, in quanto istituzione statale, non può che trasmettere ai funzionari che vi insegnano il mandato che la maggioranza politica dei genitori desidera sia realizzato nell'atto educativo. Nell'istante in cui accetta di essere funzionario dello Stato, l'insegnante deve subordinare la fedeltà alle sue idee alla fedeltà verso la società di cui è funzionario.

L'esigenza pedagogica

Ma da un punto di vista pedagogico, scaricando la rigida logica giurisprudenziale, possiamo considerare educativo un atteggiamento di dogmatica o passiva ortodossia da parte del docente? Partendo da questa prospettiva, una commissione svizzera ha raggiunto le seguenti conclusioni (cito sempre dal testo di Egger): «Si un enseignant s'adonne à des menées subversives contre la société organisée en général et contre l'Etat en particulier, il viole son devoir de fidélité, de sorte que son attitude critiquable est sanctionnée. Ceci constaté, il n'en convient pas moins de souligner ce que dit Grisel, savoir que l'enseignant, à condition de s'abstenir de moyens illégaux et de renoncer à en encourager l'emploi, peut défendre les idées le moins orthodoxes, leur réalisation éventuelle dût-elle entraîner le bouleversement du régime existant. Il n'est pas mauvais que les enseignants aient de l'esprit critique et qu'ils exercent le cas échéant celui de leurs élèves»¹⁸).

Starà allora alla coscienza del singolo docente ricercare la propria identità nel rapporto problematico delle sue molteplici funzioni. Ma poiché mi pare che la funzione pedagogica, per un insegnante, debba essere preminente, tanto da orientare anche le altre, direi che l'autentico criterio deontologico della professione docente debba essere la convinta volontà del vantaggio dell'allievo nel rispetto della sua persona. Nessuna convinzione personale del docente potrà cioè concretarsi giustificatamente in una prassi di propaganda e d'indottrinamento: «Le maître abuse de sa fonction si, dans son activité pédagogique, il cherche à endoctriner ses élèves... Il va sans dire que, si le maître doit exposer thèse et antithèse, une telle leçon n'a de sens que si l'élève est en mesure de la comprendre et de la juger. Donc, plus il est jeune et peu informé, plus le maître se limitera lui-même à exposer la situation objectivement sans aborder des points controversés»¹⁹). Il che non è facile: l'obiettività dell'informazione è talvolta difficile da raggiungere, e ancor più da trasmettere; e molti troveranno poi che questa pretesa di neutralità da parte dell'insegnante implica un riprodurre la scissione tra la sfera privata delle sue convinzioni e quella pubblica della sua attività professionale, a scapito della sua identità²⁰). E anche questo può essere vero. Eppure, a me pare che nessun altro criterio, fuori di quello pedagogico del rispetto per l'allievo, possa essere ragionevolmente assunto per orientare e dirigere la libertà dell'insegnamento; e se questo criterio, nella sua inevitabile genericità, resta nel vago, e si presta ad interpretazioni anche divergenti

— ebbene, proprio questo margine indefinibile aperto all'interpretazione deve consentire il gioco dialettico delle spinte verso la trasformazione e di quelle conservatrici. Arnould Clausse ricorda che la scuola ha sempre giocato un duplice ruolo: da un lato conserva le strutture sociali esistenti, dall'altro ne prepara la trasformazione²¹). Una società, specie nella nostra epoca di rapidi cambiamenti, misura la propria vitalità nella capacità di incoraggiare — e di utilizzare — le idee innovatrici, senza soffermarle in un conservatorismo che può diventare reazione, e senza abbandonarsi in un'incontrollata anarchia. Tra questi due limiti estremi si situa il rapporto dialettico tra l'educatore e la società, e in questo, probabilmente, la libertà di entrambi.

Franco Zambelloni

Note

- 1) J. COMBES, *Profils de l'enseignant*, IRDP/D 76.09, octobre 1976.
- 2) E. EGGER, *Les limites de la liberté de l'enseignant*, in «Bulletin du Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation», n. 58, avril-juin 1976, pp. 1-6.
- 3) J. COMBES, op. cit., p. 8.
- 4) Ivi.
- 5) J. D. GRAMBS, *La scuola nella società*, trad. it., Milano, Ed. Martello, 1970, p. 177.
- 6) J. COMBES, op. cit., p. 12.
- 7) C.W. BACKMAN, P.F. SECORD, *Psicologia sociale dell'educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 173.
- 8) J. COMBES, op. cit., p. 13.
- 9) E. EGGER, op. cit., p. 3.
- 10) J. COMBES, op. cit., p. 13.
- 11) J.D. GRAMBS, op. cit., p. 166.
- 12) Nel recente documento *La formation des maîtres de demain*, a cura della Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'instruction publique, Genève 1976, si legge, appunto, della necessità di corredare la preparazione del docente di tre ordini di competenze: «a) les qualifications scientifiques et didactiques; b) celles qui touchent au comportement et à l'affectivité (d'ordre éducatif); c) celles qui se rapportent à la vie sociale et politique» (p. 21). Per parte sua, Francesco DE BARTOLOMEIS, in un recente lavoro su *La professionalità sociale dell'insegnante* (Milano, Feltrinelli, 1976), lamenta la mancanza di un'adeguata qualificazione professionale del corpo docente: «L'insegnante è un lavoratore intellettuale non qualificato, privo di professionalità in un campo che la richiederebbe in grado eminente per la qualità e il numero delle variabili che vi sono e per il tipo di 'prodotto' a cui occorre finalizzare gli interventi» (p. 56).
- 13) J. COMBES, op. cit., p. 19.
- 14) A. SANTONI RUGIU, *Educatori oggi e domani*, Firenze, la Nuova Italia, 1972 (II. ediz.) pp. 2-3.
- 15) J. COMBES, op. cit., p. 19.
- 16) Ricordo, a questo proposito, alcune opere ormai famose: P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, *La riproduzione*, trad. it., Rimini, Guaraldi, 1972; M. BARBAGLI, M. DEI, *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969; nonché alcuni saggi contenuti nel volume *Scuola, potere e ideologia*, a cura di M. BARBAGLI, Bologna, Il Mulino, 1972.
- 17) E. EGGER, op. cit., p. 2.
- 18) Ivi, pp. 2-3.
- 19) Ivi.
- 20) Ma si rileggano le belle pagine che Max WEBER ha dedicato all'imparzialità dell'insegnante: cfr. M. WEBER, *Il lavoro intellettuale come professione*, trad. it., Torino, Einaudi, 1966, pag. 28 e segg.
- 21) A. CLAUSSE, *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1974.