

# Professione docente, un ruolo cruciale

di Elena Besozzi\*

## La crisi di ruolo e il rischio del vicolo cieco

L'indebolimento del ruolo dell'insegnante e in generale di tutti i ruoli educativi, considerati o definiti spesso come "ruoli in estinzione", è una vera e propria rappresentazione diffusa a livello sociale e non solo fra gli insegnanti. La perdita di prestigio del ruolo insegnante, che emerge sia dalla percezione diretta che ne hanno gli insegnanti, ben individuata anche nel corso delle ricerche, sia nell'opinione comune, fa riferimento alla rilevanza sociale che un tempo tale ruolo rivestiva, all'interno di una situazione sociale e culturale definita da una scarsa diffusione della cultura colta e da tassi poco elevati di alfabetizzazione della popolazione. È evidente che, nella situazione contemporanea – caratterizzata da una consolidata alfabetizzazione di base della popolazione e da un policentrismo formativo, che ridimensiona la centralità della scuola<sup>1</sup> – il ruolo dell'insegnante, quale depositario di un sapere e rappresentante della cultura, subisce a sua volta un forte indebolimento. Tuttavia, concentrarsi sulla crisi di ruolo dell'insegnante e sulla fine dei ruoli educativi appare del tutto fuorviante, non solo perché conduce a un evidente impoverimento delle opportunità e possibilità educative – necessarie in qualsiasi so-

cietà – ma anche perché non consente di cogliere i profondi cambiamenti dei ruoli educativi e delle condizioni alla luce delle quali si realizzano i processi di crescita delle nuove generazioni. In altre parole, parlare sempre e solo di crisi o di indebolimento del ruolo dell'insegnante conduce a un vicolo cieco e non consente, a partire dagli stessi operatori della scuola, di elaborare un modo nuovo di svolgere la professione, in relazione sia alle mutate condizioni sia alle occasioni, spesso molto innovative, di riscoprire un agire di ruolo al contempo impegnativo, ma anche accattivante e ricco di soddisfazioni.

Con ciò non si vuole negare l'esistenza di una crisi di ruolo dell'insegnante e di reali cambiamenti nelle condizioni nel processo di insegnamento/apprendimento<sup>2</sup>. Piuttosto, sembra importante assumere una concezione diversa di questa crisi.

Di solito, il concetto di crisi fa riferimento, da un lato, a uno stato precedente di migliore stabilità e, dall'altro, ad uno stato successivo di soluzione della crisi. Cambiare la concezione della crisi di ruolo dell'insegnante significa considerarla quale elemento permanente (endogeno) dentro il ruolo, proprio perché oggi esso si configura come "ruolo di frontiera". In sostanza, il ruolo dell'insegnante non può più

essere considerato semplicemente come esecutivo di un mandato sociale esterno, che ne definisce funzioni e compiti e ne stabilisce l'autorevolezza e il prestigio; piuttosto, esso si gioca all'interno di una continua e rapida trasformazione sociale e culturale, che chiede una raffinata capacità di lettura della situazione e delle condizioni dell'educabilità delle nuove generazioni; un ruolo quindi non più basato semplicemente su certezze e protezioni (la materia insegnata, le competenze disciplinari, l'apparato amministrativo-burocratico, ecc.), bensì sulla fluidità del quadro valoriale e normativo e sulla continua revisione del sapere e delle conoscenze scientifiche.

## Il ruolo docente tra tradizione e innovazione

Il dibattito contemporaneo attorno al significato e al destino dei ruoli educativi tradizionali oscilla sovente tra la dichiarazione della fine di questi ruoli, considerati obsoleti rispetto ad altre fonti o attori molto più forti e convincenti, come per esempio i media (e soprattutto la televisione) e il richiamo continuo all'importanza di tali ruoli, senza che tuttavia si facciano poi emergere, in modo analitico e documentato, gli elementi nuovi su cui poggiare tali affermazioni.

## Radiotelescuola: fine di un'era, nuove opportunità di collaborazione con la RSI

di Stelio Righenzi\*

«La Radioscuola esordì nel Canton Ticino il 3 marzo 1933 – lo stesso anno in cui fu inaugurata la Radio della Svizzera Italiana o, com'era più nota, Radio Monte Ceneri – con un ciclo sperimentale di 10 lezioni, pensato per 14 scuole maggiori»<sup>1</sup>. In effetti, già agli albori della nostra RSI, nella prima metà degli anni Trenta del secolo scorso, si era sentita l'esigenza di favorire utili collaborazioni fra il mondo radiofonico ticinese e quello delle nostre scuole. Negli anni successivi, la Radioscuola

diventò sempre più un momento qualificante sia per Radio Monte Ceneri che per il Dipartimento della Pubblica Educazione (DPE). Innumerevoli furono infatti le "radio-lezioni" preparate da docenti, educatori, giornalisti, esperti settoriali, messe in onda sulle frequenze della nostra Radio a destinazione delle scuole ticinesi.

Nel corso degli anni Sessanta, con l'avvento della televisione e la sua diffusione anche in ambito scolastico quale supporto didattico all'insegnamento, la Radioscuola si trasformò in Radiotelescuola e venne creata una Commissione regionale composta da tre rappresentanti della RTSI, tre rappresentanti del Dipartimento della pubblica educazione ticinese e da un rappresentante della scuola del Canton Grigioni di lingua italiana. Nei tre decenni successivi, fino ai primi anni Novanta, Radiotelescuola continuò a produrre programmi educativi e didattici con l'intervento di vari esperti di settore e collaboratori/docenti che offrirono al mondo scolastico parecchie occasioni di apprendimento e interessanti complementi culturali ai programmi trattati in classe dai docenti dei vari ordini di scuola.

Verso la fine degli anni Novanta la RTSI rivide i suoi indirizzi ed assegnò anche a Radiotelescuola altre mansioni, pur confermandone il ruolo formativo-educativo; fu così che la

Piuttosto che dichiarare la fine di un ruolo o la sua insignificanza o marginalità<sup>3</sup>, diventa pertanto rilevante assumere la “crisi” come stato permanente, che delinea una instabilità che ha anche i connotati della flessibilità, una situazione ambivalente, al contempo fonte di ansia e di innovatività. In realtà, le trasformazioni non riguardano tanto il cambiamento del mandato sociale e delle funzioni principali dell’insegnante, che rimangono a contrassegnare proprio una funzione sociale e culturale ritenuta tuttora indispensabile: l’istruzione e l’educazione delle nuove generazioni, quindi la formazione del futuro lavoratore e l’educazione del cittadino (Besozzi, 2006). Piuttosto, i cambiamenti riguardano proprio modalità e condizioni dell’agire di ruolo, così come saperi, conoscenze, competenze e relazioni, a conferma di come il processo di insegnamento/apprendimento non sia assolutamente disgiunto dalla realtà sociale e culturale in cui si realizza; in sostanza, l’agire educativo è socialmente situato e quindi vincolato alla sua contestualizzazione, che ne esprime le condizioni della sua produzione e realizzazione. Tuttavia, non si tratta di vincoli di subordinazione delle pratiche educative alla situazione sociale più ampia, bensì di un rapporto educazione-so-



Foto TiPress/D.A.

cietà che si viene a stabilire in forma dinamica e interdependente, con una continua ridefinizione e negoziazione tra interlocutori o partner attivi: le aspettative sociali (il mandato sociale) non ricevono più semplicemente un *feedback* confermativo, bensì vengono vagliate, soppesate e producono una risposta che può corrispondere ad una vera e propria rielaborazione, frutto di interpretazione e di vaglio critico (Archer, 1997). Il rapporto tra società ed

educazione si configura in modo nuovo, come *comunicazione* tra ambiti o contesti diversi, tra attori in grado di produrre conoscenza, informazione, cultura (Dubet, 1994).

### Chi insegna a chi? L’insegnante come professionista della conoscenza

È in atto, in questi anni, una ridefinizione del ruolo docente, proprio alla luce dei cambiamenti profondi nell’eser-

Commissione si impegnò su altri fronti, quali ad esempio la produzione in proprio di materiali audiovisivi (audiocassette, CDrom, DVD).

Negli ultimi dieci anni, con il diffondersi in tutti i contesti delle nuove tecnologie dell’informazione, anche la RTSI da un lato e il mondo scolastico dall’altro hanno vissuto importanti trasformazioni di tipo tecnico e funzionale. Abbandonata definitivamente la programmazione di trasmissioni radiofoniche e televisive espressamente ed esclusivamente concepite per la scuola, la RTSI ha intrapreso una progressiva digitalizzazione sistematica dei suoi documenti sonori e visivi, consultabili vieppiù direttamente online. La Commissione Radiotelescuola, in collaborazione con il team internet della RTSI, alcuni esperti di materie di insegnamento e delegati di Istituti di formazione quali le Alte Scuole Pedagogiche di Locarno e di Coira, ha così realizzato alcuni interessanti dispositivi di consultazione online, espressamente concepiti per un uso didattico da parte delle scuole (Navigastoria, Navigaletteratura, e, ancora in fase di produzione, Navigageografia). Preso atto delle recenti evoluzioni tecniche e organizzative sia nel contesto radiotelevisivo sia in quello scolastico, è apparsa chiara a questo punto la necessità di rivedere i termini della collaborazione fra la RTSI e il mondo della scuola. La

Commissione regionale della Radiotelescuola, così come definita a suo tempo, va quindi rivista nella sua composizione e vanno altresì ridefiniti i suoi scopi nonché le sue mansioni. Ribaditi l’opportunità e l’interesse di continuare a poter accedere, da parte degli operatori scolastici, alla ricchissima e variegata documentazione audiovisiva presente presso gli studi di Besso e di Comano, occorre dunque ridefinire i rapporti fra l’Ente radiotelevisivo della Svizzera italiana e il DECS. In tale ottica si è quindi resa inevitabile una riscrittura dell’articolo 69 della Legge della Scuola per meglio adeguarlo al tipo di collaborazione che si intende perseguire. La conseguente modifica legislativa è stata recentemente oggetto di discussione e di decisione da parte del Gran Consiglio. Le collaborazioni future potranno interessare, tramite specifiche convenzioni, anche altre realtà culturali della Svizzera italiana, come ad esempio le Biblioteche cantonali, gli Archivi, i Musei, l’USI e la SUPSI.

\* Direttore del Centro didattico cantonale

### Nota

1 Solcà N., *Scuola, società e radio nella Svizzera Italiana. La Radioscuola (1933-1958)*, Università degli studi di Pavia, 2004 (tesi di laurea).

cizio della professione, che toccano tutti i diversi aspetti dell'agire di ruolo (TAB. 1): i saperi e le competenze disciplinari riguardanti la materia insegnata, le modalità di insegnamento e di apprendimento, il sistema relazionale e il contesto di riferimento.

Sotto il profilo del patrimonio di conoscenze da trasmettere, l'insegnante si trova di fronte a una pluralità di "saperi circolanti", di diversa provenienza: cade in questo modo definitivamente la possibilità di sentirsi detentori di un sapere da veicolare secondo modalità e tempi decisi da chi detiene le chiavi di accesso al patrimonio di conoscenze (Tomlinson, 2001).

D'altro canto, anche le stesse pratiche didattiche si trasformano profondamente: accanto alla lezione frontale si delineano forme interattive in classe o mediante tecnologie multimediali, che cambiano profondamente sia il modo di insegnare sia il modo di imparare. Si tratta in sostanza di una vera e propria "rielaborazione del carattere simbolico della vita sociale, una riorganizzazione dei modi in cui le informazioni e i contenuti simbolici sono prodotti e scambiati nel mondo sociale, e una ristrutturazione dei modi in cui gli individui si rapportano l'uno all'altro e a se stessi" (Thompson, 1998, p. 22).

Molti autori sottolineano la necessità di indagare oggi in modo sistematico l'emergere di stili cognitivi decisiva-

mente alternativi rispetto a quello classico, definito come lineare o sistematico. In altre parole, l'uso del computer nell'apprendimento e in generale l'esperienza con gli ipermedia produce un'elaborazione di modalità personali, capacità di selezione e di scelta, con un'impostazione che può essere definita "reticolare", dove le conoscenze non sono messe in sequenza bensì attivate mediante esplorazione di possibilità e di opzioni.

Infine, non va sottovalutato il profondo cambiamento della realtà scolastica istituzionale – che si sta organizzando in funzione di una programmazione e gestione autonoma del progetto educativo e dei servizi – che delinea la necessità di possedere nuove competenze di programmazione, di gestione e in genere di interazione continua tra il mondo interno della classe o dell'istituto e la realtà sociale e culturale esterna (Bottani, 2002). Sotto questo profilo pare in atto una "scomposizione" del ruolo docente, finora considerato per lo più in modo unitario e finalizzato quasi esclusivamente alla funzione diretta di insegnamento. Lo scenario che si va delineando circa il ruolo dell'insegnante è quindi all'insegna della pluridimensionalità e della flessibilità in relazione a obiettivi, compiti, situazioni e condizioni specifiche.

Ma, soprattutto, il ruolo dell'insegnante, nella società contemporanea, emer-

ge come un ruolo *strategico*, con un'enfasi sulla sua centralità in quanto punto di riferimento autorevole e critico, all'interno di flussi comunicativi e informazioni plurimi. È evidente l'importanza delle competenze comunicative per gestire esperienze diversificate di apprendimento, dove centrale diventa *la relazione*, capace di motivare, coinvolgere e impegnare lungo un percorso gravido di insidie e attraversato da innumerevoli fragilità.

L'importanza della dimensione discorsiva, dialogica della professionalità docente, evidenziata da molti studi, si collega direttamente ad una *pratica riflessiva* (Schön, 1993), cioè a quell'agire del soggetto che mette in campo un'attività – cognitiva ed emotiva insieme – che costruisce e ricostruisce continuamente circuiti di acquisizione di consapevolezza e di problematizzazione, riferiti sia alla propria collocazione e al proprio agire sia al sistema relazionale e comunicativo nel suo complesso e ai soggetti che partecipano attivamente al processo di insegnamento/apprendimento. La pratica riflessiva si presenta come un potenziale strumento di acquisizione non solo di competenze e capacità professionali, bensì anche di strutturazione di un *habitus*, organizzato attorno alla autoconsapevolezza e alla disponibilità alla continua rimessa in discussione di conoscenze, comportamenti, strategie (Colombo, 2005). Essa costruisce in sostanza un diverso modo di vivere il processo di insegnamento/apprendimento e la stessa realtà scolastica nelle sue diverse dimensioni (organizzativa-gestionale, culturale, normativa-regolativa). In questa direzione, la classe scolastica si delinea come una comunità di pratiche, centrata sulla mediazione continua di esperienze plurime, spesso frutto a loro volta di esperienze mediate in ambienti fuori dalla scuola come quello della fruizione televisiva o della navigazione in internet. Una comunità che libera le potenzialità del singolo, lo fa espandere e al contempo lo vincola nel riconoscimento del valore insostituibile dell'altro per la crescita di sé e per la costruzione di un progetto comune di società.

Si può sottolineare, alla luce di queste brevi riflessioni, come il profilo dell'insegnante si consolidi nella forma del

**TAB. 1 – Elementi della trasformazione dell'agire di ruolo dell'insegnante**

Saperi consolidati (riferiti a un patrimonio culturale e scientifico consolidato) e controllo nell'accesso al sapere	Saperi "circolanti" (informazioni e conoscenze diffuse in molti ambiti e situazioni, continue acquisizioni scientifiche) e disponibili
Modalità tradizionali di insegnamento (lezione, lavori di gruppo, studio individuale, prove e valutazione)	Nuove didattiche (apprendimento per prova ed errori, per scoperta, cooperativo, ipertesti, multimedialità, ecc.)
Modalità tradizionali di apprendimento (lineari, sequenziali, basati sulla cultura scritta e un'oralità diffusa)	Nuovi processi della mente (riguardanti i processi di esplorazione e associazione, di memorizzazione, ecc.)
Competenze legate all'insegnamento	Nuove competenze (di programmazione, gestionali, ecc.) su settori, problemi o progetti



Foto TiPress/B.G.

professionista della conoscenza, un mediatore di esperienze mediate (Thompson, 1998), che ricostruisce, valorizza e decodifica saperi più o meno solidi e conoscenze più o meno strutturate, stimola il coinvolgimento nell'esplorazione, ma favorisce anche la rielaborazione discorsiva e l'appropriazione individualizzata di strumenti, metodi e contenuti significativi. Una professionalità in qualche misura innovativa, che si spende tra valorizzazione, elaborazione e produzione di senso e di significati. Pur trattandosi di una trasformazione in atto, occorre riconoscere che tale processo può apparire lento, perché richiede innanzitutto che si sciolgano i lacci di una configurazione della professione, che si presenta per lo più cristallizzata in *habitus* e *routine* difficili da de-costruire e da rielaborare.

\* Docente di Sociologia dell'educazione,  
Università Cattolica  
del S. Cuore di Milano

## Bibliografia

- Archer, M. (1997), *La morfogenesi della società*, Milano, Angeli.
- Besozzi, E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.
- Bottani, N. (2002), *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna.
- Colombo, M. (a cura di) (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, Paris.
- Martelli, S. (a cura di) (1996), *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*, Angeli, Milano.
- Morcellini, M. (1992), *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Angeli, Milano.
- Schön, D. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Thompson, J.B. (1998), *Mezzi di comunicazione e modernità*, Il Mulino, Bologna.
- Tomlinson, J. (2001), *Sentirsi a casa nel mondo. La cultura come bene globale*, Feltrinelli, Milano.

## Note

1 Per policentrismo formativo si intende uno scenario della formazione che dà rilevanza a più luoghi e attori dell'educazione e della formazione, dove la scuola mantiene un suo ruolo fondamentale, tuttavia deve fare i conti con un sistema di istruzione e formazione allargato e con dinamiche della domanda-offerta di formazione che travalicano gli abituali confini individuati dall'età dei soggetti. Non è un caso che, dalla metà degli anni sessanta, si parli sempre più spesso di formazione degli adulti e di educazione per tutta la vita.

2 La crisi dell'educazione e dei ruoli educativi emerge con tutta evidenza negli anni settanta del secolo scorso ed è ben documentata anche da studi e rapporti internazionali, come il Rapporto Faure, edito da Edgar Faure (1973) per conto dell'Unesco, i lavori di H. Husén (1974) sulla crisi della scuola, di J. Piaget sul futuro dell'educazione (1974). La crisi è legata alle profonde trasformazioni economiche, politiche e culturali che investono i sistemi di istruzione nei diversi paesi e riguarda soprattutto la loro capacità di rispondere a una domanda sociale di istruzione e formazione diffusa e profondamente eterogenea tanto nelle aspettative quanto nelle possibilità di fruizione e di esiti positivi.

3 La tesi, abbastanza diffusa, dell'avvento della socializzazione leggera o a bassa definizione (Morcellini, 1992; Martelli, 1996), cioè di una socializzazione ormai priva di riferimenti adulti forti, de-istituzionalizzata, perché realizzata anche fuori dalle istituzioni come la scuola e, soprattutto, in presenza di una ridondanza informativa e comunicativa, contribuisce ulteriormente alla de-stabilizzazione dei ruoli educativi e di fatto non favorisce una loro ridefinizione all'interno di condizioni e processi nuovi.