

La funzione educativa dell'insegnante: guidare e non indottrinare. Prospettive deontologico-scientifiche in Eduard C. Lindeman

Elena Marescotti

Abstract – Starting from the stimulating remarks by E. C. Lindeman's article titled *Three Verbs in Search of Meaning in: To Teach, To Guide, To indoctrinate (1934)* – herein translated into Italian for the first time – this paper addresses the issue of identity and of role of the educator. Lindeman's writing is an opportunity to examine in depth the meaning of education, conceiving it as a guide and stimulus, through knowledge, to development of the individual personality and, overall, of the whole community, but also it permits to unveil its dangerous expressions, e.g. the indoctrination activity. Moreover, a critical analysis of Lindeman's text shows interesting suggestions to clarify the relationship between teacher/educator, epistemology of knowledge and professional ethics: they are current issues which highlight the responsibility as the basic characteristic of the teacher/educator, and they come to envision essential guidelines for initial and in-service training teacher/educator.

Riassunto – Il presente contributo affronta il tema dell'identità e del ruolo dell'educatore a partire dalle stimolanti riflessioni che E. C. Lindeman affidò al suo scritto *Three Verbs in Search of a Meaning: To Teach, To Guide, To Indoctrinate (1934)*, di cui si presenta qui la prima traduzione in lingua italiana. L'articolo di Lindeman costituisce l'occasione per approfondire le direzioni di senso dell'educare, inteso come guida e stimolo, attraverso la conoscenza, per lo sviluppo delle personalità individuali e, complessivamente, di tutta una comunità, ma anche per disvelare le sue pericolose derive intitolate all'indottrinamento. Dall'analisi critica del testo, emergono inoltre interessanti suggestioni per chiarire il rapporto tra insegnante/educatore, epistemologia della conoscenza e deontologia professionale: si tratta di questioni sempre attuali che evidenziano il tratto della responsabilità come caratteristica peculiare dell'insegnante/educatore e che offrono linee guida irrinunciabili per il suo percorso di formazione iniziale e in servizio.

Keywords – to teach, to guide, to indoctrinate, teacher, educator, E. C. Lindeman

Parole chiave – insegnare, guidare, indottrinare, insegnante, educatore, E. C. Lindeman

Elena Marescotti (Argenta, 1974) è Ricercatrice confermata di *Pedagogia generale e sociale* e docente di *Educazione degli adulti* all'Università degli Studi di Ferrara. I suoi principali ambiti di ricerca (teoria e storia dell'educazione degli adulti, educazione/politica, professionalità docente, educazione ambientale) sono riconducibili alla legittimazione di una Scienza dell'educazione che garantisca la permanenza e l'unitarietà del suo oggetto, indicandone altresì gli orientamenti di attuazione politica e culturale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Educazione degli adulti. Identità e sfide* (Milano, Unicopli, 2012); *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature* (Roma, Anicia, 2013); *Educazione come... Metafore e concetti educativi* (a cura di, Milano, Prometheus, 2014); *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (a cura di, Milano, Mimesis, 2015).

1. Considerazioni preliminari

Diverse e distinte – anche se, opportunamente, da porre sempre in interazione – possono essere le prospettive di approccio all'identità e al ruolo dell'educatore.

Innanzitutto, si può affrontare la questione in prospettiva teorica, considerando le logiche conseguenze che derivano da una certa impostazione del discorso educativo e individuare così i tratti, per lo più ideali, di coloro ai quali è dato mandato di svolgere attività educativamente connotate, considerando altresì le molteplici matrici di tale mandato che, a loro volta, conoscono differenti livelli, da quello scientifico-educativo in senso stretto a quello sociale-prescrittivo a quello antropologico-culturale, sino a quello morale.

Di conseguenza, emergono considerazioni che riguardano gli insegnanti, gli educatori di professione, ma anche i genitori, *in primis*, e tutti gli adulti che, investiti di un ruolo di responsabilità sociale oltre che personale, di principio e/o di fatto sono potenzialmente degli educatori, se assumiamo questo termine nella sua accezione più ampia e, anche, più ambiziosa.

Si tratta di una prospettiva complessa, che deve procedere per argomentazioni razionali, coerenti, intelleggibili, trovando i suoi fondamenti in una teoria dell'educazione necessaria non tanto o, comunque, non solo a comprendere e a spiegare la realtà, quanto, soprattutto, a darne un'interpretazione che è già, al tempo stesso, espressione più o meno esplicita di una progettualità.

Nondimeno, altre prospettive di approccio si dimostrano utili o, meglio, necessarie e, a ben vedere, sono esse stesse sollecitate dalla dimensione teorica, giacché contribuiscono, direttamente o per contrasto, a formulare quelle argomentazioni sulla scia degli eventi, delle situazioni e dei problemi che mettono in evidenza.

Di là, infatti, delle elaborazioni teoriche su identità e ruolo dell'educatore messe a punto dalla Scienza dell'educazione – quale ambito di ricerca preposto al tema in oggetto – vanno altresì considerati gli approcci teorici di altri saperi disciplinari che si interessano al medesimo tema nel momento in cui o si focalizzano su alcune sue componenti o adottano peculiari punti di vista per l'indagine. E, nell'uno come negli altri casi, i costrutti teorici richiedono una conoscenza e un'analisi delle realtà fenomeniche cui si riferiscono.

Di qui le prospettive cui si accennava, intitolate, allora, vuoi alle pratiche educative, ai suoi contesti, ai suoi protagonisti, vuoi alle prescrizioni legislative e agli assetti organizzativi, vuoi, ancora, ai vissuti esperienziali di chi educa e così via.

Ma esiste anche un altro asse, trasversale agli osservatori sino ad ora richiamati a titolo di esempio: quello di carattere storico. Per l'argomento individuato – ruolo e identità dell'educatore – non è banale ribadire l'esistenza e la funzionalità conoscitiva e progettuale della dimensione e dell'approccio storiografico: nel nome dell'attualità, della cogenza, finanche dell'urgenza con cui sono prospettate e percepite le tematiche educative, il richiamo alla prospettiva storica rischia spesso e volentieri di essere espunto o comunque emarginato, poiché essa è pregiudizievole considerata, se non priva, quantomeno carente di impatto migliorativo sul piano fattuale.

A questo, inoltre, si affianca sovente una certa retorica di esaltazione dell'erudizione storica – infarcita di slogan che inneggiano all'importanza della conoscenza del passato per la

comprensione del presente e per la progettazione del futuro – la quale tende tanto ad essere enfatizzata a livello di principio quanto ad essere disattesa sul piano pratico.

Ciò, ovviamente, non accade, se non di rado, all'interno della comunità degli addetti ai lavori della ricerca educativa, mentre si riscontra più frequentemente tra chi è direttamente impegnato e coinvolto nel lavoro educativo, come insegnante o come educatore professionale, per ragioni facilmente comprensibili e, di primissimo acchito, anche condivisibili: la difficoltà e la fatica di essere educatori spinge a richiedere e ad apprezzare quei contributi della ricerca che paiono essere più immediatamente fruibili, spendibili e traducibili nella concretezza, nella quotidianità, nella complessità del lavoro che si svolge.

Eppure, se la ricerca storico-educativa riesce ad essere veramente tale, andando oltre la ricognizione, la descrizione, la documentazione del passato per farsi ricostruzione di casi paradigmatici che esprimono problemi e possibili soluzioni, fatti ed idee ad essi sottese, modalità di rappresentare la realtà e di intervenire, non sarà difficile scorgervi motivi di attualità, di orientamento, di re-investimento del pensiero, nonché – e proprio per la dislocazione nel passato che sollecita, facilitandoci nel distacco metodologico dall'assillo del qui e ora – occasioni per una lettura più attenta, più profonda e lucida dello *status quo*, al fine di incidervi più intenzionalmente e consapevolmente avvertiti.

Alla luce di questa impostazione, e di questo convincimento, si propone qui un contributo che prende le mosse da una serie di riflessioni che Eduard Christian Lindeman (St. Clair, Michigan, 1885 – New York City, 1953)¹ affidò ad un suo breve ma denso scritto, incentrato sul

¹ Considerato, negli USA, il “padre” dell'*Educazione degli adulti*, Lindeman, figlio di immigrati dalla Baviera, conobbe un'infanzia ed un'adolescenza contrassegnate dalla scarsa istruzione e dal faticoso lavoro manuale; solo a partire dall'età di ventun anni intraprese in modo sistematico gli studi, scontrandosi, da “adulto con esperienza”, con il sistema educativo formale statunitense dell'epoca: in particolare, ne criticherà aspramente l'impostazione nozionistica, il carattere conservatore e, soprattutto, la separazione dalla vita, ovvero dai problemi reali, concreti, quotidiani e significativi di ogni cittadino. Di qui, dunque, la sua idea di educazione degli adulti come processo di auto-espressione fondato sull'esperienza, alla quale la stessa educazione, intesa come raffinamento dell'intelligenza, consente di dare significato. I principali aspetti qualificanti il suo modello di educazione degli adulti sono ravvisabili, quindi, nell'approccio situazionale, nel rapporto tra conoscenza, potere e libertà, nell'afflato democratico, nella reciprocità tra dimensione individuale e dimensione collettiva. La sua stessa biografia è testimonianza esplicita di un adulto-*learner*, in divenire, fautore del proprio destino. Nel 1911 si diploma al Michigan Agricultural College di East Lansing; nel 1915 entra a far parte del suo staff, occupandosi di cooperative agricole, di attività ricreative, del perduto impulso ludico degli adulti, maturando la volontà di dedicarsi all'insegnamento. Nel 1918 si trasferisce a Chicago, dove insegna *Sociologia rurale* presso il Young Men's Christian Association College. Nel 1919 prende servizio come docente di *Sociologia* al North Carolina College for Women di Greensboro, e si dedica con sistematicità agli aspetti organizzativi della comunità a partire dalla propria realtà sociale, tanto nella parrocchia quanto nelle cooperative agricole. Nel 1920 compie il suo primo viaggio in Danimarca, ove ritornerà nel 1922 e nel 1926: sarà proprio il “modello danese” di educazione degli adulti, inaugurato da N. S. F. Gruntvig, ad ispirarlo. Nel 1922 è nel New Jersey, e inizia il suo pendolarismo a New York City, dove collabora al “The Inquiry”, al “Survey Graphic” e al “The New Republic”, stringendo sempre più i rapporti con altri studiosi impegnati in ambito educativo e sociale, tra cui John Dewey. Nel 1924 è in Europa, principalmente in Italia, ove osserva l'ascesa del Fascismo; studia poi il movimento dei lavoratori in Inghilterra e partecipa alla “League of Nations Disarmament Conference” a Ginevra. Nel 1932 è in Russia, interessato ai meccanismi della propaganda, e nel 1937 contribuisce alla creazione dell'“Institute for Propaganda Analysis” insieme, tra gli altri, a William Heard Kilpatrick. In questo periodo, si moltiplicano e intensificano gli impegni in seno a diverse organizzazioni, ove assume cariche direttive, amministrative e consultive, tra le quali la New School for Social Research. Riceve tre

senso di tre verbi la cui analisi – ora come allora – consente di qualificare la professionalità e il mandato sociale di chi educa (e di chi, *lato sensu*, si occupa di educazione), discutendo i nodi concettuali del suo operare e le relative ricadute pratiche. Un mandato che si declina, al positivo, nell'insegnare-guidando e nel guidare-insegnando, ma che può anche facilmente e pericolosamente degenerare nell'indottrinamento se non è chiaro il significato dell'educazione e delle finalità educative e se tale significato non costituisce il perno della formazione professionale di chi educa.

2. Tre verbi in cerca di un significato: insegnare, guidare, indottrinare

Prima di entrare criticamente nel merito di quanto annunciato, si riporta qui di seguito, integralmente, la prima versione in lingua italiana dello scritto in questione: E. C. Lindeman, *Three Verbs in Search of a Meaning: To Teach, To Guide, To Indoctrinate*, in "School and Home", Vol. XV, No. 57, March 1934, pp. 312-318.

Le note al testo contrassegnate con [E.C.L.] sono state apposte dall'Autore, mentre quelle contrassegnate da [E.M.] sono di Elena Marescotti, che ha provveduto alla traduzione dal testo originale.

«Gli *educators*², come tutti gli altri professionisti, hanno le loro peculiari malattie professionali. Gli *educators* americani, fino a poco tempo fa, sono stati afflitti da timidezza acuta. Essi si

lauree *ad honorem* ed è *visiting professor* in diverse università americane e a Delhi. Nel 1945 si reca in Germania, invitato come consulente educativo del "British Army of Occupation". Nel 1950 si ritira dalla New York School of Social Work, ma anche dopo il pensionamento continua a scrivere, a tenere lezioni e conferenze e a ricoprire incarichi prestigiosi, sino a poco prima della sua morte. Autore di moltissimi articoli, ha altresì pubblicato i seguenti volumi: *The Community. An Introduction to Community Leadership and Organization*, New York, Association Press, 1921; *Social Discovery. An Approach to the Study of Functional Groups*, New York, Republic Publishing Company, 1924; *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926; *Dynamic Social Research*, New York, Harcourt, Brace and Co., 1933 (in coll. con J. J. Hader); *Social Education. An Interpretation of the Principles and Methods Developed by The Inquiry During the Years 1923-1933*, New York, New Republic, 1933; *The Democratic Way of Life*, New York, Mentor Book-New American Library of World Literature Inc., 1951 (in coll. con T. V. Smith) (cfr. R. Gessner (Ed.), *The Democratic Man. Selected Writings of Eduard C. Lindeman*, Boston, Beacon Press, 1956; G. Konopka, *Eduard C. Lindeman and Social Work Philosophy*, Minneapolis, The University of Minnesota Press, 1958; E. Lindeman Leonard, *Friendly Rebel. A Personal and Social History of Eduard C. Lindeman*, Adamant, Vermont, Adamant Press, 1991; E. Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013).

² Si è ritenuto opportuno, in alcuni casi precisi, mantenere la dizione originale *educator* poiché la traduzione in lingua italiana (sia con il termine *educatore*, sia con il termine *pedagogista*, sia, infine, con il termine *formatore* o affini) avrebbe gravemente compromesso il significato attribuitovi dall'Autore e, complessivamente, il senso della sua riflessione: come si evince dalle sue argomentazioni – e da una più comprensiva conoscenza del suo pensiero – per *educator* si intende qui non solo chi esercita la professione dell'educare, ma anche chi, a vario titolo, si occupa di questioni educative rivestendo ruoli di responsabilità sul piano della ricerca, dell'operatività culturale, dei movimenti di azione e di opinione e, non ultimo, delle politiche, considerato dagli addetti ai lavori e dal pubblico in generale di una certa autorevolezza relativamente alle teorie e ai metodi educativi [E.M.].

sono astenuti dal prendere posizione sulle più importanti questioni pubbliche. Procedendo per compensazione, hanno supposto che l'essere neutrali fosse implicito nello sviluppo verso la purezza. Così, associando la docilità con la purezza di cuore, essi si sono sottratti ai principali rischi della vita e, tra l'altro, hanno preservato il loro lavoro.

Neutralità significa non-partecipazione, ritiro dalla lotta. La lotta, ciò nondimeno, va avanti. Nella sfera della storia sociale una qualche sorta di lotta è sempre in corso. Coloro che restano in disparte non per questo purificano il conflitto. La conseguenza principale di questo ritiro è quello di accrescere il potere di coloro che già comandano. Quando gli *educators* si ritirano dalle fiamme e dalla polvere del conflitto sociale svolgono due servizi negativi: in primo luogo, aumentano il dominio di chi detiene il potere e, in secondo luogo, si assicurano che la lotta sarà condotta in termini educativamente carenti. In breve, il distacco dell'*educator* aumenta solo l'uso della forza e della coercizione. Isolamento, non-partecipazione: si tratta di forme patologiche di purezza, della via più facile per fuggire dalla realtà.

La tesi di cui sopra è facilmente stabilita, e porta, almeno così io credo, ad un inevitabile convincimento. Ma le alternative che ne derivano conducono ad inquietanti confusioni. Ora che molti insegnanti hanno scoperto che vi è un probabile antidoto per la timidezza cronica, essi sembrano assumerne enormi overdosi. Ad ascoltare alcuni, sembra che il nuovo distintivo del coraggio possa essere indossato solo da quegli insegnanti che iniziano immediatamente l'insegnamento del vangelo di Karl Marx; per completare il nuovo rituale, essi devono anche interpretare la Russia sovietica come la terra promessa; devono esaltare il determinismo economico come unica spiegazione dell'esperienza; e, infine, devono glorificare il conflitto di classe e la rivoluzione violenta come buoni modi di vivere. Tutto ciò mi sembra nient'altro che la sostituzione di una malattia con un'altra. Va riconosciuto, tuttavia, che coloro che descrivono la funzione di insegnamento in questi termini propongono la vita in termini di maggiore realtà e una prospettiva di più romantico entusiasmo. In una tal misura, la nuova malattia è un dispositivo di compensazione preferibile. Niente, mi pare, può essere così grave come la santità fasulla di coloro che intendono restare neutrali.

Le confusioni possono essere superate solo da chiarimenti. Perdiamo le nostre paure in proporzione alla comprensione del significato delle nostre azioni. Il dilemma degli insegnanti contemporanei che desiderano essere liberati dalle soffocanti barriere della timidezza può essere chiarito soltanto riesaminando la funzione docente. E questa è una procedura che deve essere intrapresa perennemente: dal momento che la scuola è una risposta dell'ambiente culturale, ogni epoca ripropone nuovamente il problema. Il compito di esaminare ricorrentemente la funzione docente deriva anche da un altro motivo, vale a dire dall'aumento della conoscenza stessa. Dovremmo imparare a eseguire tutte le funzioni in modo più efficace in relazione allo sviluppo e alla crescita delle nostre informazioni su di esse.

Nella sua forma più semplice la funzione docente abbraccia, mi sembra, tre equazioni distinte, vale a dire: a) una relazione tra l'insegnante e la conoscenza; b) una relazione tra l'insegnante e una personalità in via di sviluppo; c) una relazione tra l'insegnante e l'ambiente sociale. Tutti e tre questi aspetti dell'insegnamento sono necessari, anche al fine di considerarlo nei termini di un altro rapporto ancora; quello, cioè, del metodo; il modo in cui ciascuna di

queste relazioni è condotta come metodo, come processo, condiziona e qualifica ciascuna equazione, e anche la funzione di insegnamento nella sua totalità.

Mi sembra fruttuoso considerare la situazione di insegnamento come una serie di relazioni. In un certo senso si può dire che lo scopo della vita è quello di scoprire le relazioni “giuste”; l’obiettivo dell’insegnamento è quello di trovare le relazioni giuste tra conoscenza, crescita e società. Più o meno allo stesso modo in cui può essere considerato veritiero affermare che le funzioni producono strutture, possiamo anche affermare che le relazioni producono responsabilità. Così, diventa possibile, e io ritengo altresì fruttuoso, discutere la funzione docente come un insieme di responsabilità che possono essere considerate sia separatamente sia complessivamente.

INSEGNARE

Insegnare significa diventare il mezzo per trasmettere e diffondere la conoscenza testata. Un primo motivo di confusione si affaccia in questo punto di partenza. Questa affermazione implica che l’insegnante insegna la verità? Se fosse così, il suo rapporto con la conoscenza sarebbe presto esaurito. La cosiddetta verità, cominciamo a vedere, è relativa a numerosi fattori, e l’insegnante che presuppone che egli insegna una verità più o meno statica, probabilmente si allontana dalla verità con maggiore rapidità di colui che ritiene che tutta la conoscenza sia relativa. Ma il problema ha molte altre ramificazioni. Ad esempio, l’esperienza tende costantemente a correre più veloce e a superare la conoscenza testata. Se avessimo aspettato fino a quando tutti i fatti non vi fossero stati inclusi, i problemi umani, per la maggior parte, sarebbero rimasti intatti. Ma cosa succede alla verità se l’insegnante si sente spinto ad affrontare problemi in merito ai quali la nostra conoscenza testata è inadeguata? Ovviamente, la verità è, in quel caso, condizionata. Ma condizionata da cosa? In primo luogo, mi sembra, dalle concezioni di valore, dalle inclinazioni e dai più sottili orientamenti del docente. In altre parole, i gradienti di interesse del docente lo portano inevitabilmente a completare i suoi fatti con i semi-fatti, con le opinioni e con i toni di sensibilità. Se, ora, l’insegnante assume la sua originaria responsabilità come derivante da una relazione tra lui e la conoscenza testata, attuerà delle discriminazioni. Se, d’altra parte, egli trascura questa responsabilità, i suoi fatti provati, i suoi semi-fatti, i suoi quasi-fatti, le sue opinioni e le sue emozioni saranno tutti mescolati nel processo di insegnamento definitivo. Peggio ancora, se egli non accetta questa forma di responsabilità, può effettivamente diventare così confuso da pensare che egli stia effettivamente insegnando fatti, quando un semplice test rivelerebbe che sta diffondendo niente di più che opinioni. Ogni volta che gli impulsi dell’insegnante lo portano a sentire profondamente di aver costruito in proprio la conoscenza su qualcosa, egli dovrebbe cercare subito il modo per controllare la conoscenza che ha predisposto a sostegno del suo sentimento. Egli può non essere in grado di costruire tali controlli se stesso, ma la sua responsabilità verso la conoscenza dovrebbe almeno permettergli di avvertire i suoi studenti.

GUIDARE

Guidare, da parte dell'insegnante, implica che una persona sia dotata di esperienza e di una specifica conoscenza per aiutare un'altra persona nella crescita. Se si considera l'allievo come un organismo in crescita e come una personalità in sviluppo, l'insegnante potrebbe dire di avere la funzione di comprendere i principi della crescita organica e dello sviluppo della personalità; con tale comprensione, l'insegnante potrebbe quindi diventare un nuovo stimolo nell'ambiente. L'insegnante non diventa, tuttavia, soltanto uno stimolo nuovo ed aggiuntivo: egli diventa un agente persistente di stimolazione che tenta di suscitare reazioni da parte dello studente, reazioni che l'insegnante-guida considera in termini di obiettivi. In altre parole, l'insegnante considera queste reazioni da lui provocate come parti di modelli di sviluppo in continua evoluzione. In un certo senso, l'insegnante-guida sa che la sua influenza condizionante può essere solo parziale; egli sa che ci sono molti altri stimoli che agiscono sull'allievo, i genitori per esempio, e sa anche che lo sviluppo è, in considerevole misura, determinato da fattori sui quali non esercita alcun controllo. Tuttavia, l'insegnante ritiene che è sua responsabilità, per quanto possibile, aiutare l'allievo a realizzare le sue proprie potenzialità come organismo e come personalità.

Nel suo ruolo di guida, l'insegnante ha a che fare in primo luogo con modelli, modelli di crescita, modelli di personalità e modelli di adattamento. La sua conoscenza di tali modelli è obiettiva? Egli sa veramente quali stimoli utilizzare, l'intensità e la persistenza che questi dovrebbero avere, eccetera? Alla luce di ciò che è già noto circa la natura delle differenze individuali, sarebbe assurdo per un insegnante presumere una conoscenza oggettiva dei modelli di sviluppo che egli utilizza come quadro di riferimento per i suoi stimoli. Ogni insegnante onesto sa, al contrario, che fa uso della logica, di idealizzazioni immaginative, di preferenze estetiche e di supposizioni; questi sono gli ingredienti accessori del corredo intitolato alla sua azione di guida, sono gli strumenti che integrano la sua conoscenza oggettiva.

Come nel caso della conoscenza, vediamo ancora una volta che l'insegnante come guida, se vuole diventare uno stimolo vitale, deve consentire alla sua personalità di entrare nell'equazione dello sviluppo del suo allievo. L'adattamento dell'allievo non è *all'*ambiente, ma, piuttosto, *con* l'ambiente. Le relazioni interpersonali sono organiche, non meccaniche. L'insegnante che ritiene di poter guidare la crescita dell'allievo in maniera esterna e meccanicistica ignora l'elemento più importante nelle relazioni umane; vale a dire, la prevalenza del processo a due vie. Gli stimoli profusi dal docente sono a loro volta incorporati e diventano una parte della reazione della dell'alunno. Essere una guida non significa essere un semplice trasmettitore che agisce seguendo le leggi naturali; significa essere un trasformatore che fornisce gli stimoli nei termini della legge naturale ma anche in quelli della sua personalità con il suo portato di preferenze e di valori.

INDOTTRINARE

Indottrinare significa insegnare e guidare in modo da attrezzare l'allievo a vivere in una società costituita sulla base di preconcetti. Coloro che si arrogano il diritto di indottrinare hanno

già stabilito significativi presupposti riguardanti le certezze e i valori. Essi pretendono di sapere che tipo di civiltà (materiale) e che tipo di cultura (valori) produrranno, per coalescenza, la società migliore. Sulla base di questi presupposti, essi organizzerebbero, se posti al potere, l'intero sistema scolastico, al fine di realizzare e promuovere tali fini. Nei paesi fascisti come l'Italia e la Germania, essi considererebbero necessariamente il fascismo come il *summum bonum* dell'evoluzione sociale, e di conseguenza userebbero l'educazione come strumento per la produzione di buoni fascisti. In un paese comunista come la Russia sovietica, l'educazione diventerebbe lo strumento per la produzione di buoni comunisti. In un paese capitalistico come gli Stati Uniti, l'educazione produrrebbe automaticamente buoni capitalisti. Secondo coloro che sostengono l'indottrinamento, tutto è semplice come quanto detto. Ma un eccesso di semplificazione non elimina la confusione. Adottare una regola semplice quanto questa può facilitare l'azione del pensare e salvare il docente da un'ulteriore riflessione, ma una soluzione per un problema che trascuri uno degli elementi più importanti e pertinenti conduce infine ad una confusione ancora maggiore.

Non solo uno, ma diversi fattori importanti sono omissi nella teoria dell'educazione come indottrinamento. Dobbiamo chiederci, in primo luogo, come questi insegnanti pervengono alla loro certezza circa la natura di una buona società. In secondo luogo, supponendo che la società che perseguono sia migliore di quella che ora esiste, o migliore di quella preferita da altri, su quali ragioni può essere sostenuto che la funzione dell'educazione sia quella di concentrarsi sulla realizzazione di una specifica forma di società? Non certo, parlando ora ai comunisti e non ai fascisti, sulla base dell'ideologia marxiana. Marx credeva che le idee seguissero alle azioni, che una nuova educazione sarebbe emersa quando la società economica fosse stata alterata. Non credeva che l'educazione potesse diventare un importante strumento nel compiersi di tale cambiamento. In secondo luogo, Marx credeva che il processo sociale fosse organico, cioè che esso segue la regola dell'evoluzione; ogni sintesi sociale nella spirale di sviluppo consente una nuova tesi e una nuova antitesi, ovvero un conflitto che porta a un'altra sintesi su di un livello ancora più alto. In tutta la dottrina marxiana (o hegeliana) del processo sociale, ricorre un elemento di relatività. Se Marx ha ragione, la funzione principale dell'educazione non è quella di prevedere uno specifico obiettivo sociale e quindi concentrare lo sforzo educativo su di esso, ma piuttosto quella di attrezzare l'educando per una continua flessibilità e adattabilità³, cioè di prepararlo per i successivi cicli di cambiamento sociale.

Tuttavia, non possiamo liquidare così facilmente il verbo "indottrinare". Coloro che si pongono con maggiore efficacia contro l'indottrinamento non sono gli *educators*, ma i rappresentanti di interessi di parte. Ciò che essi intendono per indottrinamento è una qualsiasi diffusione di fatti o di opinioni che risultano in contrasto con i loro interessi. E, come i puristi dell'educa-

³ Coloro che usano le moderne scuole russe come esempi di ciò che altre scuole dovrebbero essere mi sembrano cadere in un errore palese. Ciò che le scuole russe stanno facendo è sostenere un regime esistente; esse stanno attuando quel regime in molti modi, i quali rivelano quanto velocemente l'educazione potrebbe diventare rin vigorita. Ma gli insegnanti delle scuole russe non sono autorizzati a indottrinare i propri allievi nel nome di una società non-comunista. È inconcepibile che qualsiasi sistema scolastico controllato dallo Stato possa svolgere tale funzione. Quando gli *educators* americani si appellano agli insegnanti affinché propugnino il comunismo ai loro allievi, essi stanno semplicemente indulgendo in irrealistici, romantici sogni a occhi aperti [E.C.L.].

zione, tentano di nascondere il loro interesse facendo appello a qualche principio che sembra essere dalla parte del giusto e imparziale. Essi sostengono che ai bambini dovrebbero essere insegnati solo i fatti e che dovrebbero essere lasciati liberi di formare le loro menti su questa o quella teoria sociale. In altre parole, fanno sembrare che l'insegnante che cerca di influenzare le scelte sociali dell'allievo stia prendendo un vantaggio sleale, trattandosi, infatti, della pratica di una imposizione. Quello che convenientemente trascurano, naturalmente, è che coloro che detengono il potere sono sempre nella condizione di imporre il loro sistema di idee sui bambini. Ma questa forma di imposizione è più sottile, meno franca; ciò nonostante essa è un tipo di indottrinamento molto più feroce di quello che viene praticato da alcuni insegnanti coraggiosi che sfidano l'autorità per pronunciare quella che a loro sembra essere la verità. Tali insegnanti, in ogni caso, non stanno usando un principio per celare un interesse egoistico.

Un tipo di indottrinamento si svolge per tutto il tempo e in particolare dove l'educazione è in corso. Chiunque chiede che il complesso problema dell'apprendimento sia posto interamente in termini oggettivi, impersonali, e "puri" sta esprimendo un desiderio irrealizzabile. Tale persona dovrebbe, forse, essere ritenuta sospetta; la sua pretesa irrealistica probabilmente nasconde un interesse che egli sa potrebbe essere minacciato se l'educazione fosse libera per qualsiasi varietà di critica. Un'altra forma di anti-indottrinamento è particolarmente pericolosa; vale a dire, quello che è connesso con l'insegnamento che diventa insidiosamente influenzato da pregiudizi proprio perché l'insegnante sconfessa la sua parzialità. La forma più velenosa di indottrinamento è quella che procede inconsciamente.

Questa breve e preliminare trattazione può essere utilizzata a scopo di chiarimento solo se vengono intrapresi ulteriori passi. Quello che ho affermato finora è per la maggior parte al negativo, una sorta di sgombero di ambiguità ed errori; ciò che è necessario sia aggiunto ora è un'interpretazione al positivo della funzione docente, soprattutto in relazione al cambiamento sociale. Fare ciò richiederebbe altrettanto spazio e tempo, perciò concluderò semplicemente suggerendo la direzione che dovrei seguire se il passo successivo fosse intrapreso.

Ciò che nello specifico necessita di essere chiarito è la nostra concezione di finalità educative. Ciò che dovrebbe essere preteso non è il diritto di predicare nelle aule scolastiche una particolare dottrina sociale, ma piuttosto il diritto di promuovere una accurata analisi critica in tutte le sfere di pensiero e di azione. E, infine, ciò che deve essere sottolineato è il diritto dell'insegnante di partecipare alla formulazione delle politiche educative. Questi tre approcci – finalità, libertà di critica e di controllo dell'insegnante delle politiche educative – rappresentano un programma che, io credo, aprirebbe canali per il rilancio dell'educazione; inoltre, ciò costituirebbe un programma che permetterebbe agli insegnanti di essere liberi di lavorare nel nome di qualsiasi tipo desiderato di cambiamento sociale».

3. Dall'illusoria neutralità all'assunzione di responsabilità: l'impegno scientifico ed etico-politico dell'educatore

Le considerazioni espresse da Lindeman sono, evidentemente, considerazioni *situate*: riguardano, cioè, non solo la sua sensibilità intellettuale – e, probabilmente, anche emotiva – ma emergono da un contesto storico, politico e culturale determinato che non si può certo ricondurre *sic et simpliciter* a quello presente.

Tuttavia, consci di questo basilare avvertimento, pare tutt'altro che forzato o peregrino affermare che i problemi di fondo che egli solleva siano, per l'esercizio della professionalità educativa non meno che per la riflessione e la formulazione di un ideale educativo, problemi *senza tempo*. Infatti, prima ancora di porsi come una questione didattica-operativa – che, giocoforza, si cala in un ambiente *reale*, coinvolgendo persone *in carne ed ossa*, facendo i conti con ostacoli *concreti*, e avvalendosi di risorse *tangibili* – quella dell'educare è, a monte, per Lindeman, una questione deontologica, che può essere compresa, risolta ed applicata solo andando al cuore del significato e delle finalità dell'educazione e della funzione docente, considerate nella loro sostanziale e reciproca interazione.

Tale deontologia non è qualcosa di estrinseco, che eventualmente si può aggiungere compiendo un'operazione *ex post*, bensì qualcosa di connaturato alla stessa concezione scientifica dell'educazione o, meglio, ad una concezione della conoscenza scientifica che, in quanto tale, è educativa proprio per l'esistenza e l'operato di un educatore che ne incarna i principi, le istanze, le implicazioni. Laddove manca chiarezza su questi rapporti costitutivi, si ingenera un circolo vizioso che va progressivamente a snaturare, se non addirittura a smentire del tutto, il senso stesso dell'educare e del produrre conoscenza ai fini dello sviluppo individuale e sociale.

In questa prospettiva, l'educazione è *schierata* e chi si occupa di educazione è inevitabilmente chiamato a schierarsi, ovvero ad esplicitare *cosa fa e, soprattutto, perché*.

Essere *neutrali*, in ambito educativo (così come, del resto, in qualsiasi ambito), non solo non è opportuno o accettabile ma, a ben vedere, non è possibile, né logicamente né fattualmente: astenersi dal prendere una posizione è, neanche poi troppo paradossalmente, prendere una posizione; così come non-partecipare è, di fatto e comunque, partecipare alla determinazione di un assetto. Piuttosto, illudersi – ipocritamente o in buona fede – della propria neutralità è il pericolo maggiore.

Chiarito questo aspetto preliminare, Lindeman procede a prendere in considerazione i termini del coinvolgimento degli educatori nei confronti delle vicende, inevitabilmente conflittuali, che agitano qualsivoglia comunità sociale, in relazione alle specificità del loro status e del loro ruolo, anch'essi aspetti che non possono dirsi scontati e che, quindi, richiedono di essere puntualizzati.

In che cosa consiste, dunque, la *funzione docente*? Fermo restando che si tratta di un interrogativo al quale non si può rispondere una volta per tutte – giacché il contenuto e il senso di tale funzione si definiscono e si perfezionano continuamente, in relazione all'evoluzione dell'ambiente culturale, in generale, e della ricerca educativa nello specifico – e che pertanto si ripropone e si riproporrà sempre, è comunque possibile individuare alcuni nodi universali,

che giustificano e legittimano la scuola e – potremmo tranquillamente ampliare il discorso – il porre in essere una relazione educativa.

Questi nodi rendono conto di relazioni qualificanti, fondative per l'educazione: tra l'insegnante e la conoscenza; tra l'insegnante e il discente; tra l'insegnante e l'ambiente; tra queste stesse relazioni e il metodo-processo in cui si svolgono. A prescindere, dunque, dalle interpretazioni storiche che si possono attribuire ad esse, si tratta di relazioni strutturali ed essenziali.

Se, pertanto, si assumono tali postulati a fondamento della funzione docente, da ciò deriva, logicamente, l'inevitabile schieramento di chi educa, dal momento che il modo di instaurare e di svolgere le suddette relazioni implica un'assunzione di *responsabilità*: in altri termini, è la scelta teorica agita a monte e, di conseguenza, il passaggio dalla teoria alla pratica, che *coinvolgono* l'educatore.

Seguendo il ragionamento di Lindeman, ma anche intervenendo su di esso alla luce di ulteriori ragionamenti cui sospinge, il verbo *insegnare* esprime la prima relazione, quella tra l'insegnante e la conoscenza, costringendo ad esplicitare che cosa si intende per conoscenza. Un compito certamente arduo e complesso, da affrontare *ab imis* indicando una sola opzione tra le due che consentono di dirimere la questione: conoscenza come verità o conoscenza come prodotto culturale (relativo, perfettibile, in divenire)? Sia pure scartando la nozione di verità, perché incompatibile con la processualità stessa del conoscere, si affacciano ulteriori problemi: anche laddove si ritenesse che la sola conoscenza che, educativamente parlando, vale la pena insegnare è quella scientifica (ovvero *testata*, per riprendere l'efficace espressione di Lindeman), non si può negare il fatto che essa è comunque e sempre filtrata dalla soggettività dell'insegnante, che la interpreta, sia nel momento in cui la acquisisce sia nel momento in cui la trasmette ad altri, inforcando gli occhiali della propria sensibilità, delle proprie opinioni, delle proprie emozioni.

A questo non c'è scampo, ma non necessariamente si tratta di un'*impasse*: al contrario, è forse una delle risorse educative più importanti nel momento in cui l'insegnante si assume la responsabilità delle proprie interpretazioni, esplicitando a se stesso e a coloro cui si rivolge che ciò che si conosce è sempre il frutto di un atto creativo e soggettivo da parte di chi conosce, e che la deontologia dell'educatore (così come dello scienziato) impone questa responsabilità, questa consapevolezza e, non ultimo, il dovere di vagliare criticamente i prodotti della propria azione conoscitiva, nello sforzo di rendere tali prodotti (unitamente ai processi che li hanno generati) in termini di intersoggettività.

In questo senso, insegnare è educare perché, richiamandoci al secondo verbo esaminato da Lindeman, è *guidare*. A questo proposito, viene ad essere chiamata in causa la seconda relazione, quella tra l'insegnante e il discente, opportunamente reso da Lindeman con la locuzione *personalità in via di sviluppo*. Una locuzione particolarmente apprezzabile perché non etichetta rigidamente il partner dell'educatore come bambino, adolescente o scolaro, bensì autorizza a riferirsi a chiunque, nei più disparati contesti, si trova in una condizione evolutiva (di sé, dei propri saperi, delle proprie abilità, ecc.). Va da sé che nel vasto, eterogeneo e complesso ambiente sociale siano ravvisabili innumerevoli elementi che possono essere eletti a guide, talora alleate talora contrastanti nelle finalità, talora intenzionali talora casuali.

Ancora una volta, però, la peculiarità (e la forza) della guida esercitata da un insegnante risiede nella sua assunzione di responsabilità relativamente ai fini perseguiti: il guidare qualcuno implica sempre un *verso dove* e, nell'ottica di un insegnamento educante, significa innanzitutto stimolare in vista di una trasformazione dell'altro che, pur comprendendo sempre una necessaria componente di adattamento, prevede di creare le condizioni e di fornire gli strumenti affinché, progressivamente, l'altro acquisisca la capacità di auto-guidarsi, vale a dire di auto-educarsi.

Infine, il terzo verbo: *indottrinare*, che Lindeman considera il pernicioso risultato di quella presunta neutralità, così come di quella presunta verità, ritenute, purtroppo assai di frequente – ed è questo il vero paradosso! – sinonimo di una corretta educazione e di una altrettanto valida funzione docente. L'indottrinamento si può insinuare nella relazione educatore/insegnante-educando/discende in molti, subdoli modi e frangenti, camuffandosi e celandosi dietro proclami inneggianti alla liberalità, all'imparzialità, o al rispetto delle diverse caratteristiche ed inclinazioni di ciascuno. Al punto che – rileva acutamente Lindeman – quelle che si ritengono forme di anti-indottrinamento (ad esempio, dichiararsi apertamente obiettivi, imparziali, neutri) producono esse stesse indottrinamento: *la forma più velenosa di indottrinamento è quella che procede inconsciamente*.

La responsabilità dell'insegnare, in estrema sintesi, si palesa nel momento in cui si tratta di un'attività che può dar luogo, per un verso, all'educazione (come sviluppo, guida, trasformazione) e, per altro verso, alla conformazione (come adeguamento, indottrinamento, trasmissione): sta all'insegnante-educatore perseguire l'una o l'altra strada, schierandosi, come si accennava e, prima di tutto, chiarendo a se stesso, senza infingimenti e attraverso un serio lavoro di auto-riflessione, auto-critica, auto-controllo (che è anch'esso frutto di una formazione culturale e professionale), quello che è il proprio mandato.

La *pars construens* di tutto il discorso non può che essere ravvisata, in definitiva, nella sollecitazione, rivolta agli insegnanti di scuola per cominciare, affinché essi rivendichino ed esercitino fattivamente il loro diritto a partecipare alla formulazione delle politiche educative, sulla base di tre basilari approcci: consapevolezza delle finalità educative, libertà di critica e libertà di controllo di quelle stesse politiche. Si tratta, come si vede, di un'argomentazione che tiene saldamente unite, nel nome dell'educazione, la dimensione scientifica con quella etico-sociale e, non ultimo, assiologica.

4. Considerazioni conclusive

Quali indicazioni, anche di carattere applicativo, si possono trarre dalle esternazioni di Eduard C. Lindeman e, in particolare, dall'interpretazione qui avvalorata?

Si ritiene di poter concludere che questa analisi può contribuire a mettere a fuoco alcuni punti qualificanti l'identità dell'insegnante nella sua funzione di educatore (e viceversa: dell'educatore nella sua funzione di insegnante, dato che la "conoscenza" veicolata è a sua volta veicolo di educazione, consentendo al processo educativo di inverarsi):

– l'insegnante/educatore deve essere, in prima persona, un epistemologo: ovvero deve far proprio un abito mentale che lo porti ad interrogarsi sulla natura della costruzione della conoscenza di cui si avvale per costruire la relazione educativa con l'altro, sui suoi fondamenti, sui suoi processi;

– l'insegnante/educatore deve essere, in prima persona, un didatta: ovvero deve ricercare in proprio, e continuamente, una sempre maggiore coerenza mezzi-fini ed efficacia comunicativa, costruendo e revisionando *in itinere* gli strumenti del proprio pensiero e della propria azione, a partire dai linguaggi di cui servirsi;

– l'insegnante/educatore deve essere consapevole della propria postura, anche ideologica, nei confronti del mondo e dei suoi fenomeni: ciò gli impone un esercizio costante di auto-sorveglianza, di auto-controllo, di riflessività.

Tali aspetti dell'essere educatore – che ovviamente si declinano in situazioni precise al punto da non potersi prefigurare a priori, nella quotidianità del suo operato e nell'eterogeneità dei contesti – reclamano e si impernano su un percorso di formazione professionale, iniziale e in servizio, che non può esaurirsi nel mero richiamo alla "pratica".

A fronte, infatti, della tendenza odierna, sempre più massiccia e pervasiva, e da più parti alimentata, ad irrobustire nei percorsi universitari di formazione degli educatori la dotazione degli strumenti del "fare" educazione, a discapito di quelli del "pensare" l'educazione, si coglie qui l'occasione per riaffermare non solo la valenza, ma l'assoluta necessità, di coltivare, e sempre più, quei saperi "inattuali" come la teoria e la storia dell'educazione.

Saperi che le logiche utilitaristiche ed efficientistiche che sempre più regolano l'organizzazione del nostro vivere tendono a marginalizzare, demonizzare, schiacciare con argomenti pericolosamente convincenti ad uno sguardo distratto dalla rapidità dei cambiamenti sociali in atto, ma che costituiscono un baluardo e un possibile trampolino di (ri)lancio per l'educazione medesima.

5. Bibliografia di riferimento

Oltre ad alcuni saggi di Eduard C. Lindeman, ove l'Autore entra nel merito dei temi affrontati nel suo articolo qui preso in esame, puntualizzandone ulteriori aspetti, si riportano di seguito studi utili all'approfondimento delle tematiche chiamate in causa, con particolare attenzione al dibattito italiano contemporaneo sulla figura dell'insegnante-educatore e sul suo profilo deontologico:

Augenti A. N., *Libertà e professionalità dei docenti: il diritto alla conoscenza*, Roma, Edizioni Studium, 2009

Bartolini A. (a cura di), *Artisti dell'educazione. La professionalità educativa tra necessità e possibilità*, Roma, Aracne, 2012

Batini F., Cini S., Paolini A., *Le 16 competenze di base: vademecum per docenti, tutor ed operatori*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012

- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, Franco Angeli, 2006
- Biasin C., *L'educatore: identità, etica e deontologia*, Padova, Cleup, 2003
- Binanti L., Tempesta M. (a cura di), *La formazione del docente nella scuola europea del terzo millennio*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011
- Brandani W, Zuffinetti P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Roma, Carocci, 2004
- Bruno F. (a cura di), *Keiron. Come si diventa educatori professionali*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015
- Brunori P. (a cura di), *La professione di educatore: ruolo e percorsi formativi*, Roma, Carocci, 2003
- Canevaro A. (a cura di), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Roma, Carocci, 2005
- Chianese G., *Educazione permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti*, Milano, Franco Angeli, 2013
- Demetrio D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Milano, Unicopli, 2003
- Falcinelli F. (a cura di), *La formazione docente. Competenze nelle scienze dell'educazione e nei saperi disciplinari*, Perugia, Morlacchi, 2007
- Falcinelli F., Laici C., *E-learning e formazione degli insegnanti. Un ambiente collaborativo per la costruzione condivisa della professionalità docente*, Roma, Aracne, 2009
- Gardella O, *L'educatore professionale: finalità, metodologia, deontologia*, Milano, FrancoAngeli, 2007
- Gaspari P., *L'educatore professionale: una provocazione per la pedagogia contemporanea*, Roma, Anicia, 1995
- Gasperi E., *Il linguaggio e la comunicazione nella formazione dell'educatore: alcuni modelli*, Padova, Cleup, 2002
- Gasperi E., *La comunicazione nella formazione dell'educatore*, Padova, Cleup, 2012
- Gatti R., *L'educatore sociale: tra progetto e valutazione*, Roma, Carocci, 2009
- Genovesi G., *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002
- Iavarone M. L., Iavarone T., *Pedagogia del benessere. Per una professionalità educativa in ambito psico-socio-sanitario*, Milano, Franco Angeli, 2004
- Lindeman E. C., *Experts as Educators*, in "Journal of Applied Sociology", 11, November 1926, pp. 129-132
- Lindeman E. C., *The Conditions of Creative Thought*, in "Progressive Education", 8, February 1931, pp. 112-115
- Lindeman E. C., *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926
- Loro D., *Competenze della professionalità docente: lavoro, impegno educativo e formazione culturale*, Verona, Libreria Editrice Universitaria, 2002
- Mannucci A., Collacchioni L., *Insegnante di sostegno ed educatore: incontro fra professionalità diverse*, Roma, Aracne, 2008

- Marciano A., *Guida teorico-pratica per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2004
- Marescotti E., *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013
- Mazzucchelli F. (a cura di), *Il mestiere dell'educatore*, Rimini, Maggioli, 2010
- Miodini S., Zini M. T., *L'educatore professionale: formazione, ruolo, competenze*, Roma, Carocci, 1997
- Montalbetti K., Lisimberti C., *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015
- Mortari L., *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2011
- Occulto R., *Il lavoro di educatore: formazione, metodologia, nuovi scenari sociali*, Roma, Carocci, 2007
- Oggoni F., *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2014
- Palmieri C. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- Parola A. (a cura di), *L'educatore come ricercatore. Formare all'uso di strumenti osservativi e relazionali*, Milano, Unicopli, 2009
- Pedrazza M., *L'educatore extrascolastico: capire e utilizzare le variabili di personalità*, Roma, Carocci, 2007
- Rossi P. G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità di docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011
- Semeraro R. (a cura di), *La formazione continua. Prospettive per una nuova professionalità docente*, Lecce, Pensa Multimedia, 2004
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008
- Ulivieri S. (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, ETS, 2012
- Xodo C., Bortolotto M., *La professionalità educativa nel privato sociale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011

Received January 28, 2016
Revision received February 13, 2016
Accepted February 26, 2016