

## I problemi dell'identità professionale

Carla Xodo

Partiamo dall'assunto che una professione si afferma e si definisce sulla base di una rappresentazione storico culturale del lavoro, meglio di una attività, intrapresa come risposta a bisogni sociali specifici. Di contro, professionalità rimanda ad un' interpretazione personale della professione. «La professione - precisa Butera - è la modalità responsabile e socialmente riconosciuta con cui una persona esercita un ruolo (o una serie di ruoli omologhi) in vista della gestione e dell'innovazione di processi definiti di servizio ...».

Professione e professionalità sono, tuttavia, concetti astratti che si sostanziano in comportamenti, azioni, esperienze, parole, discorsi, saperi che danno visibilità e concretezza ad entrambe le astrazioni. Per queste ragioni, professione e professionalità non possono essere affrontate di petto, ma solo indagate indirettamente, imparando a rinvenirne le tracce nelle forme della loro manifestazione. Azioni e parole in ambito lavorativo possono diventare base di rilevamento di competenze, luogo di identificazione di una professione, misura di professionalità individuale, a patto che si superi l'ottica positivista del dato oggettivo e si privilegi il *segno*. Detto altrimenti: si abbia consapevolezza che azioni e parole sono espressione, messa al di fuori, esternalizzazione tanto di un ruolo sociale, quale l'insegnamento, quanto e più compiutamente, di una realtà personale che quel ruolo accetta, sceglie, interpreta, migliora, fa progredire o anche rifiuta.

Su queste basi è insufficiente l'approccio empirico per identificare e conoscere una professione, particolarmente l'insegnamento. L'indagine fattuale - rispondente solo della quantità - deve, infatti, lasciare spazio a quella fenomenologico-ermeneutica che privilegia la visione d'insieme, favorisce l'emergenza del significato implicito dei fenomeni. Non solo, la realtà complessa della professione - nel senso letterale del termine: *complexus* intrecciato quale viene imponendosi dalla fenomenologia delle azioni che la realizzano - richiede, sotto l'aspetto epistemologico, l'adozione di un dispositivo concettuale per spiegare in maniera sistemica, interdipendente, correlata i diversi elementi che la compongono.

Con queste tesi sembra convenire anche il già citato Butera che enfatizza la particolarità del lavoro docente, più su rilevata, in quanto non isolato, articolato in una pluralità di ruoli ed interno ad una organizzazione. Per queste ragioni, la professione singola viene superata dal concetto di «sistema professionale degli insegnanti!». Pur riconoscendo la legittimità dell'impostazione di Butera, l'idea di complessità che qui vogliamo far risaltare rimane interna al ruolo docente, del quale pare importante conservare l'unità delle prestazioni a garanzia dell'unità dell'educazione medesima.

Mettendo insieme ciò che fin qui si è affermato, nello sforzo di esplicitare quanto è comunemente presupposto in una professione, pare a noi che l'insieme dei concetti che la rappresentano possa essere considerato secondo la forma che segue, da considerarsi anche come modello di spiegazione. Una professione emerge sulla base di una domanda sociale:

- si afferma come una struttura produttiva che garantisce un servizio,
- tiene conto di standard culturali,

- utilizza strumenti come istituzioni economico-sociali, matura un patrimonio di conoscenze e di abilità che diventano le core competence della professione,
- afferma una propria assiologia, scala di valori e codice etico-deontologico,
- rivendica margini di autonomia e di libertà di iniziativa, afferma una propria identità in continuità con la sua storia. Il passo successivo è, dunque, la verifica sul campo della teoria, la ricerca dell'attendibilità dell'ipotesi, l'applicazione del medesimo modello all'insegnamento, al fine di far risaltare la specificità della professione docente.

L'identità della professione docente emerge come comprensione unitaria dalla spiegazione strutturale della sua realtà professionale nel modo schematizzato nella colonna seguente.

## **Il nuovo contesto**

L'insegnante è un professionista che cerca di rispondere ad una domanda di educazione e di istruzione tipiche di società complesse, post-moderne, post-industriali, interdipendenti e globali: le *learning society* del mondo occidentale.

La risposta prospettata non è più temporalmente definita, giacché attiene ad un processo che dura tutta la vita del soggetto (long Life education), il quale in questo modo riscatta la più autentica progettualità educativa come progettualità esistenziale, in cui l'educazione iniziale anticipa l'educazione permanente entro una visione complementare ed integrata degli stadi ed ambienti educativi. La cifra di una tale educazione è la «multidimensionalità», determinata dal collegamento tra sistema non formale e sistema formale di educazione, nella logica della comunità educante (*community care*).

Il contesto culturale entro cui opera l'insegnante oggi è pluralistico poliarchico, multiculturale, multietnico, in bilico tra localismo e universalismo, comunità e mondialità, identità e differenza. È la sfida più rilevante alla sua azione educativa, il banco di prova dell'intelligenza critica, del senso di storicità, della capacità di comprensione, flessibilità, immaginazione e convinzioni autenticamente umanistiche cui saprà ricorrere l'insegnante per rispondere all'imperativo dell'integrazione, nel rispetto dell'alterità e nel riconoscimento della diversità. Le istituzioni educative - scolastiche e non - entro cui e /o a cui si collega l'azione docente oggi rompono il precedente isolamento nello sforzo di convergere verso la costituzione di un sistema formativo integrato. Alla ricerca della risposta per l'interrogativo: come corrispondere con una strategia istituzionale organizzata ed unitaria alla dimensione pervasiva di un'educazione *long life*?

Fulcro di questa nuova politica dell'educazione, oltre la precedente visione scuola-centrica, è il nuovo concetto di autonomia scolastica, alla base della riforma istituzionale in atto nel nostro Paese (cosiddetta legge Bassanini), di cui quella scolastica è solo un aspetto. Il vecchio concetto di autonomia come non interferenza di azioni esterne alla scuola, comprensibile in società stabili e prevedibili \_che affidano alla scuola un mandato incondizionato, si modifica nelle società complesse post-moderne in possibilità di azione connotata positivamente. Oggi l'autonomia dell'azione scolastica, senza violare la specificità di un intervento educativo, appare legittimata non dall'autoreferenzialità, ma dall'apertura della scuola al territorio sotto la spinta di una progettualità che, nel rispetto di standard general-nazionali, cerca di corrispondere alla specificità di esigenze formative locali attraverso curricula mirati e, complessivamente, con un'offerta formativa adeguata alla

comunità. In altri termini, la nuova autonomia che si traduce in progettualità didattica e amministrativa, sburocratizza, decentra, delega, devolve funzioni segnando con ciò il passaggio da quella istituzionale di stato alla scuola come servizio pubblico alla persona e alla comunità. Le competenze richieste all'insegnante contemporaneo rispetto a queste nuove esigenze socio-politico-educative hanno certo una forte coloritura disciplinare; trovano il loro fondamento in conoscenze approfondite anche a livello metacognitivo, radicate nei risvolti epistemologici con cui ogni disciplina si offre. Ma concepire la preparazione di un insegnante solo sul piano teorico ed affidare la pratica unicamente alla traduzione tecnica di un sapere acquisito in teoria significa avvallare un modello di insegnamento centrato sulla disciplina che lascia lo studente sullo sfondo, ignora la complessità del rapporto didattico-educativo e finisce per scambiare la logica didattica per la logica disciplinare. Insomma, come oggi si dice, si finirebbe inevitabilmente per avvallare un modello di insegnamento di tipo tayloristico-fordista.

### **La dimensione prassica**

Di contro, il principio dell'autonomia scolastica che esalta il fare, incalza l'azione, incoraggia la scelta ed opera in funzione della decisione - e per questo chiama in causa la responsabilità - fa emergere la dimensione prassica dell'azione insegnare. Insieme al sapere tecnico trova riconoscimento il sapere riflessivo emergente dalla prassi che cerca di dare parola e visibilità a conoscenze implicite all'azione che Anschcombe ha definito «senza osservazione» e che altrove è stata tradotta con «conoscenze tacite».

Questa dimensione di conoscenza, risalente al concetto di *Erlebnis* in Dilthey - il primo autore che si sia proposto di rivendicare accanto alla scienza fisica la specificità di una scienza umana fondata in un'esperienza non asettica, ma significativa per il soggetto in quanto uomo - diventa imprescindibile nella formazione di un insegnante attore, protagonista e responsabile del processo educativo che si incarica di promuovere presso lo studente. Poiché azione e responsabilità sono strettamente legate al senso e alla motivazione, determinanti di quello che ancora Dilthey definisce complessivamente «atteggiamento» pratico del soggetto, rinvenibile in forma incoativa, a-priori, ma nella sua determinazione effettiva solo a-posteriori, ad azione avvenuta, ciò spiega perché lo studio della pratica di insegnamento debba far ricorso anche ad un'intelligenza riflessiva.

Con questa postilla: che una buona pratica, in quanto si misura con il senso delle azioni, non può limitare le proprie conoscenze ad una riflessione ristretta all'azione medesima, ma deve allargare il proprio orizzonte al contesto-comunità-cultura e, dunque, collegarsi anche ad un pensiero generale, teorico, sempre incluso all'interno di una prassi. Significa che, insieme alle conoscenze disciplinari, a quelle tecniche, a quelle pratiche, in un insegnante sono centrali anche conoscenze pedagogiche e di filosofia dell'educazione nei termini di una teoria della prassi educativa a base previsionale o, quanto meno, capace di istruire l'atteggiamento pratico che poi si definisce compiutamente nell'esperienza intrapresa. L'educazione, infatti, non è un dato. È, invece, un concetto, un'idea che noi ci formiamo attraverso l'osservazione di alcune azioni particolari che produciamo con alcune caratteristiche e che per questo abbiamo deciso di definire educazione. Per questa stessa ragione l'educazione sfugge ad un'osservazione ingenua, priva del sostegno della teoria. Questa è anche la maggiore difficoltà a trattare di educazione con un pubblico digiuno di conoscenze pedagogiche, con chi è convinto di poter basarsi solo sulla propria esperienza:

fattori di frantumazione teoriche, profilerazioni di posizioni, generatrici di difficoltà, ostacoli alla creazione di sintesi superiori.

Di contro, un'esperienza metodologicamente assunta attraverso una riflessione epistemologicamente avveduta, informata insomma alla teoria, non legittima l'esistente, ma individua la via privilegiata per convogliare la molteplicità verso forme di generalità e di oggettività al fine di far valere la conoscenza della prassi educativa in termini di scienza. La conseguenza ultima di questo ragionamento è la seguente: la buona prassi, in quanto riposa sull'esperienza non meno che sulla teoria, richiede nell'insegnante una virtù oggi non troppo praticata, l'umiltà, il discrimine che dà la consapevolezza del limite, del senso di sproporzione tra le nostre velleità conoscitive e le reali possibilità di realizzazione, del riconoscimento dell'apporto integratore proveniente da chi ha un punto di osservazione diverso dal nostro, vede le cose da un altro punto di vista.

In conclusione, il paradigma della complessità, invocato per la professione docente, legittima il superamento della concezione tecnica, isolata dell'insegnamento, per prospettare la docenza sotto forma di pratica che attinge alla conoscenza riflessiva dell'azione educativa, prende atto dei collegamenti e della diramazione degli apprendimenti provenienti dall'esperienza, ma avverte anche la necessità di riferirsi ad un corpo di teoria di lunga tradizione i cui assi portanti sono la pedagogia e la filosofia dell'educazione. L'effetto paradossale che si produce da questo approccio complesso, a più livelli, è un'apertura e potenziamento - *empowerment* - di spazi di autonomia e di libera iniziativa per il docente, proporzionale all'aumento di competenze che egli realizza. Un elenco di Schon, uno dei più autorevoli rappresentanti della ricerca-azione, fornisce la conferma al nostro assunto. Tra le *skill* raccomandate per un insegnante si prevede, fra l'altro, la capacità di:

- inquadrare una situazione complessa e difficile, e di prendere l'iniziativa,
- riconoscere le informazioni prodotte dall'azione,
- interpretare e di utilizzare tali informazioni,
- verificare la conferma o meno dell'inquadramento iniziale da parte dei risultati prodotti,
- ristrutturare la situazione e operare una nuova proiezione futura.

### **La competenza etica**

Le competenze etiche dell'insegnante rappresentano, per un verso, il lato più nuovo del ruolo docente; per altro verso, anche l'aspetto più antico. La prima affermazione si giustifica, infatti, in rapporto alla recente valorizzazione della professionalità dell'insegnante e alla volontà di riscattare il lavoro della docenza, innalzandolo da una posizione di minorità per equipararlo alle altre professioni. Corollari di questo assunto sono l'affermazione nella categoria di una comune identità professionale che si rafforza anche attraverso l'autodefinizione di regole di comportamento, premessa per l'adozione, come oggi si dice, di un codice deontologico.

La seconda affermazione si collega a convincimenti più radicati, espressione di una identità lontana del lavoro docente portata a considerare la dimensione etica importante non per gli effetti che può avere nel docente, ma nello studente.

I due aspetti non sono né, ovviamente, vanno disgiunti, giacché l'uno è condizione dell'altro e viceversa. Solo la componente etica dell'insegnamento può richiamare una

deontologia, così come quest'ultima si giustifica come segno di consapevolezza di una categoria professionale tesa a salvaguardare e difendere la specificità della propria funzione sociale. La giustificazione ultima della natura etica dell'insegnamento riposa, dunque, sulla caratteristica dell'azione educativa che, come detto, non è di tipo tecnico ma pratico, nel senso aristotelico: azione indirizzata ad altri, ma svolta anche in nome di altri, rivolta al singolo ma inserita all'interno di una *praxis* comune della quale non può ignorare regole e modelli comportamentali impliciti.

Per queste ragioni in ogni professione, particolarmente in quella docente, un codice deontologico esprime la coscienza individuale ma anche sociale della professione; è espressione di moralità ma anche di eticità; di responsabilità ma anche di senso civico. Orbene, il regime di autonomia scolastica, introdotto dalla riforma, ha avuto il potere di accentuare queste caratteristiche dilatando lo spazio della libera iniziativa del docente, in tal modo caricando ulteriormente di responsabilità il suo operare. Lo stile progettuale prevalente nell'azione didattico-educativa all'interno della scuola, assunto sia individualmente che collegialmente, pone il docente di fronte all'ineluttabilità della scelta, della decisione, della previsione della giustificazione della propria attività e, da ultimo, alla valutazione degli studenti delle loro famiglie, della comunità locale.

La *ratio* che deve guidare queste fasi dell'azione docente va tuttavia ricondotta al senso più autentico della libertà dell'insegnare, alla cui base sta il principio costituzionale che si esalta, ma che deve sostanziarsi nell'effettiva esperienza della libertà dell'azione dell'insegnare, laddove l'insegnante sperimenta la possibilità di operare in direzione educativa, ma anche di ignorare questa dimensione sempre controversa e difficile dell'insegnamento. L'insegnante è anche educatore quando risponde in maniera responsabile del proprio operato, non solo limitatamente ai contenuti trattati ma anche per i possibili effetti di questi ultimi sugli allievi, per il contributo che possono arrecare alla loro crescita e formazione personale in intelligenza, razionalità, sensibilità, sentimento, affettività, abilità pratiche, coscienza morale autonomia. L'autentica responsabilità etica in questa professione riguarda, dunque, l'impegno per lo sviluppo integrale della persona. Detto altrimenti, essa attiene alla promozione di quei «beni ontici» che riguardano l'essere personale dello studente: beni morali per il docente - poiché la loro promozione è soggetta alla libertà del docente stesso -; beni pre-morali per lo studente - in quanto dipendono solo in parte dalla sua volontà.

La moralità dell'azione di insegnamento non deriva, dunque, unicamente dall'essere rivolta a persone, dallo svilupparsi attraverso un rapporto interpersonale, ma anche dalla non pariteticità, dalla gerarchia del rapporto stesso, dalle condizioni di fiducia che esso richiede. È da questa fenomenologia dell'insegnamento, che ha in sé il potere di trasmettere oggi, in maniera più decisiva la misura della libertà dell'azione docente, che emerge l'esigenza di sottolineare la responsabilità morale del docente verso gli allievi e le famiglie. In tal senso, l'ipotesi di una deontologia della professione docente si fa largo oggi come iniziativa complementare a quella che ha portato alla definizione dello Statuto delle studentesse e degli studenti.

(Nuova Secondaria n. 2/2002)