

Alle radici della professionalità docente

1. Le responsabilità

Giuseppe Savagnone

Ora che il gruppo ristretto nominato dal ministro Moratti per riflettere sul futuro codice deontologico della professione docente ha concluso i suoi lavori, c'è da aspettarsi che il problema venga posto in modo esplicito al mondo della scuola. Solo nell'ambito di quest'ultimo, infatti, può maturare quel dibattito che il gruppo ha avuto il compito di preparare e che dovrebbe portare, alla fine, alla definizione del codice vero e proprio. In attesa che ciò si verifichi, ci sembra importante mettere a fuoco alcuni presupposti, da cui il dibattito in questione dovrebbe essere ispirato e senza i quali una definizione della figura professionale del docente rischia di restare del tutto inadeguata.

La responsabilità verso il rapporto educativo

Il primo di questi presupposti è la riscoperta della dimensione educativa. In questi ultimi anni l'avvento della scuola di massa ha spinto a concepire l'attività del docente come mera trasmissione di competenze e abilità e a privilegiare l'acquisizione degli strumenti - soprattutto di tipo linguistico e matematico - rispetto all'approfondimento dei contenuti. In questo modo l'insegnamento si è risolto sempre di più nella pura e semplice istruzione e si è perduta di vista, nella maggior parte dei casi, la centralità del rapporto educativo tra il docente e l'alunno.

L'istruire, per quanto necessario, non implica di per sé una relazione tra persone (ci sono istruttori anche di cani o di animali da circo). L'educare, invece sì, come rivela l'etimologia del termine, che implica un evidente riferimento metaforico alla maieutica socratica. A differenza degli altri animali, l'essere umano non nasce una volta per tutte, al momento del parto. La sua nascita biologica si prolunga, nel tempo, in quella psichica e spirituale, grazie a cui egli diventa se stesso. Ma ciò esige l'intervento di altri, che favoriscano e accompagnino questo «uscir fuori». In famiglia sono gli stessi genitori ad avere questo compito. A scuola esso è affidato ai docenti. In entrambi i casi, ciò che si stabilisce è un rapporto, un legame - asimmetrico, certamente - ma che implica una certa reciprocità.

Oggi è molto difficile accettare questa prospettiva. La nostra società, che ha vissuto la «morte del padre», è dominata dal mito dell'«uomo che si fa da sé» e che, di conseguenza, non dipende da nessuno. Da qui lo sradicamento a cui tanti giovani - e ormai anche tanti adulti - sono esposti, con gli squilibri che ne derivano. Da qui anche la crisi della memoria, che ci appiattisce sul presente e uccide la progettualità del futuro. Da qui, infine, l'eclisse del senso del dono e della riconoscenza, soppiantati da una mentalità basata sul *do ut des*.

Recuperare la dimensione educativa significa uscire da questa logica individualista e contrattualista, che anche nella scuola si è ormai fatta strada e che ha avuto la sua espressione, anche a livello giuridico, nella idea del «contratto formativo», contenuta nella *Carta dei servizi del 1995*. Significa, da parte del docente, assumersi la responsabilità di un dialogo che, a differenza del puro e semplice istruire, comporta, come suo primo, ineludibile momento, l'ascolto. \$ significa, da parte dell'alunno, l'accettazione di un'autorità che è strettamente legata alla generazione - ancora una volta, illuminante è l'origine del termine, dal verbo latino *augere*, che significa «far nascere», «far crescere», dal quale deriva anche il sostantivo *auctor*,

«autore» - e che può essere vissuta non come una mortificazione della propria personalità, ma come un radicamento e uno stimolo.

La responsabilità verso le persone

La responsabilità del rapporto educativo comporta, per il docente, quella verso le persone concrete. Questo significa che egli deve accettarle per ciò che esse sono in realtà, senza pretendere di farle rientrare nei propri schemi mentali e culturali. La grande lezione del filosofo contemporaneo Emmanuel Lévinas, tutta centrata sulla scoperta del «volto dell'altro», è particolarmente attuale dal punto di vista pedagogico. Si tratta, per l'insegnante, di lasciar irrompere nella propria sfera vitale l'altro in quanto altro, di farsi mettere in discussione da lui, rinunciando ad «annetterlo», a rimodellarlo, a neutralizzarlo.

Ciò significa innanzi tutto guardare in faccia i propri alunni, come persone e non come numeri («un ragazzo da quattro»; «una ragazza da otto»). Significa farsi carico dei loro problemi umani, che spesso condizionano profondamente la loro vicenda scolastica. L'insegnante non è né uno psicologo, né un assistente sociale. Ma non è neppure un robot programmato per erogare informazioni e per verificare se sono state recepite correttamente. Il rapporto educativo ha, rispetto a questi estremi, una sua irrinunciabile peculiarità, che deve essere tradotta in comportamenti dialogici concreti.

Guardare il volto dell'altro comporta, da parte del docente, la capacità di accoglierlo nella sua singolarità. Nella società di massa si rischia di omologare e appiattire le differenze. All'insegnante è chiesto di riconoscerle e valorizzarle: quelle di genere, che rendono necessario rispettare le diverse sfumature dell'universo psicologico e spirituale maschile e femminile; quelle sociali, che richiedono una particolare delicatezza nell'approccio a situazioni di povertà e di degrado; quelle di salute, che impongono di tenere conto degli handicap e dei disturbi psico-fisici dei ragazzi; quelle ideologiche, che possono costituire una valida occasione di guardare i problemi da angolazioni diverse; e, ormai sempre di più, quelle culturali, che esigono dall'insegnante una nuova capacità di accoglienza verso alunni e alunne appartenenti ad altre tradizioni linguistiche, religiose, alimentari, etc.

Verso tutta questa varietà, che fa della scuola un vero e proprio microcosmo, vale quello che si diceva prima: il modo peggiore di atteggiarsi, verso di essa, sarebbe ignorarla o cercare di annullarla. L'obiettivo dell'insegnante non deve essere di trattare tutti allo stesso modo, ma ognuno secondo ciò che è. La logica del rapporto educativo implica questa fatica di assumere la differenza, l'alterità, in tutta la sua forza. Non, evidentemente, per discriminare, ma per aiutare ognuno a «nascere», a diventare pienamente e coerentemente se stesso. Da questo punto di vista, bisogna guardarsi da una forma di tolleranza, oggi diffusa, che consiste nel precipitare tutto e tutti nell'anonimato. Non è cercando di «assimilare» l'alunno musulmano alla nostra mentalità e ai nostri costumi - e neppure, viceversa, annullando l'identità della nostra tradizione culturale e religiosa (per esempio togliendo il crocifisso dall'aula) - che si rispetta la sua diversità, ma sforzandosi di comprenderla e instaurando con essa un dialogo rispettoso, che le consenta di manifestarsi serenamente e di confrontarsi.

La responsabilità verso la verità

Può sembrare a molti anacronistico, e perfino reazionario, che tra le forme di responsabilità a cui un codice deontologico deve ispirarsi venga menzionata anche quella verso la verità. Eppure, se c'è un senso nell'impresa educativa, esso consiste proprio nel sollecitare e nell'assecondare, da parte degli alunni, una lettura più consapevole della realtà, in tutti i suoi aspetti. In una società dove le seduzioni della pubblicità, la propaganda dei partiti, i

giochi pirotecnici del circo mediatico tendono a offrire una rappresentazione sostanzialmente illusoria del mondo e delle vicende storiche, la scuola rimane forse il solo luogo dove, istituzionalmente, ci si propone di smascherare le false apparenze, i luoghi comuni, le falsificazioni ideologiche.

Perché, altrimenti, si spingerebbero gli alunni a studiare e a capire? Perché ci si sforzerebbe di far maturare in essi uno sguardo critico? Perché ci si aggiornerebbe continuamente, cercando, nell'ambito delle singole discipline, spiegazioni sempre più valide dei fenomeni e interpretazioni sempre più adeguate dei fatti?

Sappiamo bene quali obiezioni di fondo oggi vengano mosse contro il concetto stesso di verità, rimettendo in discussione perfino l'obiettività della scienza. Ovviamente, non è questa la sede per discutere questa tematica a livello filosofico. Ci limitiamo a constatare che se la verità non esistesse, non esisterebbe neppure l'impegno di conoscerla e di farla conoscere, su cui si fonda la scuola. A meno che non si ritenga equivalente un sistema di istruzione in cui i giovani vengano indottrinati e condizionati a credere qualunque cosa, magari in funzione delle direttive dei padroni di turno, e uno in cui essi siano educati a vagliare attentamente le diverse opinioni e a discuterle, prima di accoglierle. Solo la verità ci rende liberi. È significativo che, in un famoso libro, 1984, di Georges Orwell, la forma più subdola e spaventosa del totalitarismo si esprima nella tesi che «non esiste nulla se non nella mente dell'uomo» e che dipende dalla collettività - dalla cultura dominante - stabilire ciò che è reale e ciò che non lo è, perché tutto è convenzionale.

Perciò la responsabilità del docente verso i suoi alunni non si può scindere da quella che egli ha nei confronti della verità. È di essa che i giovani hanno soprattutto bisogno, per «nascere» a una vita degna di esseri umani e poter fare delle scelte consapevoli. Ed è al gusto della scoperta della realtà, allo stupore che l'accompagna, al coraggio di accettare la verità anche quando è scomoda che un insegnante deve innanzi tutto educare i propri allievi.

Da qui anche lo stile di onestà intellettuale a cui egli è particolarmente tenuto. Onestà che non va scambiata con una asettica neutralità - nulla vi è di meno onesto, davanti all'appello della realtà! - ma che è anche agli antipodi della faziosità e della propaganda. Ciò che si richiede a un vero «maestro» non è certamente il silenzio o l'indifferenza, bensì la capacità di illuminare in tutte le sue sfaccettature un problema, per evidenziare le ragioni che possono spingere a risolverlo in un modo o nell'altro. Cosicché, se egli esprimerà francamente la propria opinione - e questo è assai meglio che condizionare subdolamente i propri alunni, facendosi credere al di sopra delle parti - lo farà illustrando con cura particolare gli argomenti di coloro che dissentono da essa, e incoraggiando i suoi studenti a metterla in discussione senza troppi riguardi. E anche quando, alla fine, essi non condivideranno le sue convinzioni, avranno imparato da lui che si può sostenere un'idea senza essere dei fanatici.

La responsabilità verso la comunità

Solo da una presa di coscienza delle responsabilità di cui si è detto, potrà scaturire quella nei confronti della società. Di essa la scuola riflette inevitabilmente le mode culturali, i problemi, gli orientamenti. Ma non deve esserne, puramente e semplicemente, lo specchio. Al contrario, una educazione degna di questo nome dovrà necessariamente rimettere in discussione l'esistente, alla luce del passato - per questo nei programmi scolastici gli si dedica tanto spazio! - e nella prospettiva del futuro. Solo così una comunità civile può essere sottratta al pericolo della staticità e del conformismo.

Da questo punto di vista, la scuola deve educare alla politica. Che è cosa ben diversa dall'appartenenza partitica, perché non dice tanto scelta militante, quanto piuttosto sensibilità ai problemi della comunità e impegno partecipativo per risolverli.

Già nell'ambito di ogni singola scuola i ragazzi dovrebbero essere aiutati a comprendere che cosa significa far parte di una comunità e incoraggiati a utilizzare correttamente gli strumenti messi a loro disposizione per esserne membri attivi.

Sulla base di questa esperienza vissuta, può maturare nei giovani una più ampia coscienza del loro ruolo di cittadini. Perché questo avvenga, è indispensabile che la scuola non solo li informi, ma anche li aiuti a riflettere sui valori che stanno alla base della nostra Costituzione e che devono permeare lo stile della convivenza civile.

Di tutto questo il docente deve sentirsi responsabile. Nel Gorgia, Platone ha potuto sostenere che Socrate, intrattenendosi a parlare con i giovani, per le strade di Atene, del vero e del giusto, era stato il solo vero uomo politico che la città avesse avuto. Se vuole davvero fissare le linee della professionalità dei docenti, è anche da qui che un eventuale codice deontologico dovrà prendere le mosse.

* * *

Tra dignità e doveri

Andrea Porcarelli

I ruoli, le funzioni e i dinamismi di sviluppo professionale degli insegnanti sono da alcuni anni al centro di una riflessione che coinvolge la loro identità complessiva, anche rispetto alle crescenti aspettative sociali e istituzionali. In tale contesto si colloca il dibattito sulla deontologia professionale, che di fatto ha preso forma a partire da motivazioni più «sindacali» che etiche e ha trovato uno spazio istituzionale dopo la nomina del gruppo di lavoro incaricato dal MIUR di esaminare il problema. Il tema della deontologia professionale, e soprattutto l'idea di redigere un codice deontologico, è oggetto di valutazioni divergenti da parte degli insegnanti e delle realtà associative che li rappresentano.

Per questi motivi ci sembra importante oggi recuperare le ragioni profonde di una deontologia professionale, tenendo conto di una tradizione di riflessioni che non nasce in questi giorni, ma ci aiuta a ricollocare il dibattito dell'ultima ora in una prospettiva più serena e articolata.

Una questione di «dignità»

La riflessione sui fondamenti filosofici delle istanze etiche di una determinata sfera dell'agire parte dal riconoscimento dello specifico valore di tale attività, ovvero dei motivi della sua dignità. Con il termine *dignum* Tommaso d'Aquino designa una perfezione trascendentale dell'ente, che dipende dall'infinita dignità del Bene Increato, comunicata per partecipazione ad ogni creatura in quanto partecipa della «*ratio boni*» che fonda la «*ratio dignitatis*». A questa si rapportano anche i criteri in forza dei quali la nostra volontà può legittimamente scegliere ciò che ha maggiore ragione di dignità. Un secondo elemento dell'idea di «dignità» dipende dalla partecipazione del Vero in quanto trasparente alla considerazione di un'intelligenza che ne coglie la ricchezza.

Ultimo elemento della nozione di dignità che ci preme segnalare riguarda la dimensione operativa dell'agente, il quale - in ragione del suo modo di comportarsi - conferma o svilisce la dignità che gli compete per natura, a tale elemento si collega l'idea di dignità che

è connessa al ruolo e alle funzioni sociali di una persona, in forza del loro legame con il bene comune.

L'attività dell'insegnamento è un'attività tipicamente umana: solo per gli uomini si può parlare propriamente parlando di insegnamento, così come solo per loro si può parlare propriamente di educazione. In quanto attività tipicamente umana, l'insegnamento ha un'intrinseca dimensione etica, che dipende dalla sua natura e - in particolare - da una quadruplici «dignità» che qualifica l'agire dell'insegnante e rispetto alla quale si impone un quadruplici dovere di fedeltà: - la dignità della persona educante/ docente, - la dignità della persona educabile/discente, - la dignità dell'oggetto dell'insegnamento, - la dignità dell'azione educativa e didattica.

I doveri di «fedeltà» della persona educante

La dignità della persona educante impone un dovere di fedeltà verso se stessi, sia in quanto persone umane, sia in forza della dignità specifica che deriva dal fatto di essere educatori e insegnanti. Essere fedeli a se stessi vuol dire «amarsi» e rispettarci in forza del bene prezioso che è rappresentato dalla propria identità, natura e dignità, ma per la persona educante vi è un motivo in più per amare e rispettare se stessa, in quanto «agente di umanizzazione» e punto di riferimento («modello») per i propri allievi. In qualsiasi momento le circostanze della vita possono mettere l'insegnante nella condizione di dover «dare ragione» del proprio modo di essere, per il semplice fatto di trovarsi accanto a persone che crescono e hanno bisogno di adulti credibili. Per questo motivo l'insegnante ha - come e più degli altri uomini - il dovere morale di accogliere l'esortazione socratica a «prendersi cura di se stesso», coltivando un'indole buona e virtuosa. L'idea di poter coltivare «vizi privati e pubbliche virtù», anche se può far comodo per tacitare la propria coscienza, si rivela una grossolana illusione, anche sul piano professionale.

La dignità della persona educabile genera doveri di fedeltà verso gli allievi, sia sul piano delle dinamiche relazionali, sia su quello delle responsabilità specifiche nei confronti dei loro bisogni formativi. L'allievo, come ogni persona, è degno di essere trattato in modo corretto, cordiale e rispettoso in ogni momento: le situazioni di «stress professionale» non giustificano in alcun modo atteggiamenti isterici, vessatori, o comunque contrassegnati da uno scarso rispetto per la persona dell'allievo. Vi è anche una dignità specifica della persona che attraversa l'età evolutiva e che non sempre è facile cogliere; essa ha bisogno di specifiche attenzioni perché deve essere introdotta ai tesori di quella cultura che la scuola ha il dovere di trasmettere. Essa ha diritto ad una maggiore cura per la «fragilità» che si lega al fatto che la sua personalità individuale e culturale non si è ancora formata e quindi risulta più esposta al rischio di compromettere un equilibrio che va conquistato giorno per giorno.

La stagione della crescita non è contrassegnata solo dalla cifra del «bisogno» e della «fragilità», ma anche da quella dell'entusiasmo e della «possibilità»: la persona in cammino verso la maturità deve orientare le proprie scelte in una direzione piuttosto che in un'altra, costruendo un progetto di vita che si delinea progressivamente, valorizzando alcune delle sue potenzialità ed escludendone altre. Questa ricchezza di potenzialità (che in gran parte non potranno essere espresse) costituisce a sua volta un elemento di dignità della persona educabile, rispetto al quale l'insegnante ha doveri di fedeltà e rispetto.

La dignità dell'oggetto dell'insegnamento genera a sua volta doveri di fedeltà verso la cultura in genere e la propria disciplina in particolare. In tutte le sedi si afferma senza esitazione che l'insegnante, per poter svolgere «degnamente» la propria professione, deve possedere un'adeguata preparazione, sia a livello disciplinare che a livello pedagogico-didattico. Aristotele affermava che il sapiente è in grado di insegnare ciò che profondamente

conosce. Tale affermazione ha un'indubbia valenza di tipo pragmatico (l'insegnante «efficace» deve essere anche «colto»), ma ci preme considerarne i risvolti etici. Il fondamento dei doveri di fedeltà nei confronti della cultura si colloca nel cuore della natura umana per cui siamo ad un tempo «razionali» e «sociali». Le generazioni umane che si susseguono nel tempo non ricominciano da capo il loro cammino intellettuale ad ogni nascita, ma ogni generazione può godere del lavoro di quelle che l'hanno preceduta, può «salire sulle loro spalle» e riuscire a vedere orizzonti più lontani. Ogni generazione ha dunque una duplice «responsabilità culturale», nei confronti di quelle che l'hanno preceduta (da cui accoglie un patrimonio culturale che deve saper valorizzare) e di quelle che la seguiranno (a cui deve saperlo trasmettere sempre più «purificato» e arricchito).

In questo senso potremmo dire che l'insegnante si configura come «custode» e non «padrone» del patrimonio culturale che cerca di veicolare, consapevole della dignità di un bene prezioso che gli è stato affidato. Ogni persona di cultura ha la responsabilità di non limitarsi a seppellire quel talento nella sua sola mente, ma di rimmetterlo in circolazione, in modo che possa portare frutto. L'insegnante ha una responsabilità non solo rispetto al fatto di introdurre le giovani generazioni ai tesori di quella cultura di cui è custode, ma anche rispetto al modo, in cui ciò può avvenire. Agostino si chiedeva chi fosse così stolto da mandare i figli a scuola perché apprendano le opinioni del maestro e non piuttosto la verità: l'insegnante è al servizio della verità, per ciò che di essa ha saputo o potuto cogliere, ed è in tale prospettiva che può cercare di guidare gli allievi sulle vie che ad essa conducono.

Egli è dunque una sorta di «vestale» della verità, leale verso una tradizione che a sua volta chiede di essere «giudicata» con quello stesso spirito critico con cui ogni generazione ha prima accolto e poi vagliato il patrimonio culturale che le proveniva dalle generazioni precedenti. In tale processo è doveroso rendere espliciti anche agli allievi i limiti epistemologici delle conoscenze che si cerca di trasmettere loro, in modo che ciascuno di essi possa ricostituire nella propria mente un orizzonte culturale unitario e sapiente. La dignità dell'attività educativa come tale genera doveri di fedeltà verso l'agire educativo, che rappresenta un'attività «unica» in quanto peculiare ed esclusiva della persona umana. L'anima umana - scrive Tommaso D'Aquino nella *Summa Contra Gentiles* - si trova come sulla «linea di orizzonte» e di confine tra le sostanze corporee e quelle incorporee. L'uomo è «cittadino di due mondi» e in quanto tale è per natura un «essere educabile», l'unico essere che può venire educato (gli animali si addestrano, le creature spirituali non devono «maturare», soltanto gli uomini sono suscettibili di educazione).

Il paradosso dell'educazione consiste nel fatto che il cucciolo d'uomo da un lato è il vero soggetto dell'acquisizione delle attitudini che acquista maturando, ma dall'altro ha bisogno dell'azione del maestro per acquisirle. Di fronte alla natura specifica dell'educazione come attività umana emerge la necessità di evitare le due opposte tentazioni del «possesso» e dell'«abbandono».

L'educatore, infatti, può essere tentato di voler plasmare la persona che cresce «a sua immagine e somiglianza», assumendo un atteggiamento invasivo o condizionante che non è degno della delicatezza del compito educativo. Alla tentazione del possesso si oppone quella dell'«abbandono» che potremmo identificare negli atteggiamenti di quegli insegnanti che concepiscono la dimensione professionale come alternativa a quella educativa. Capita spesso di sentire persone che si proclamano «professionisti» della cultura e della formazione, che si attrezzano adeguatamente sul piano metodologico per operare con strategie efficaci, ma rifiutano di assumere responsabilità di tipo educativo.

Il rapporto che si genera scivola verso un'impersonalità in cui il «professionista della formazione» tende a trasmettere skill, facilmente dominabili e oggettivamente verificabili, limitando a questo dinamismo di trasmissione-verifica il proprio rapporto con l'allievo. Si

tratta di un approccio che non interpella l'insegnante come persona, ma semplicemente l'efficacia delle strategie messe in campo, cioè di qualcosa che rimane sempre «esterno» a lui, così come «esteriore» rimane il rapporto con gli allievi.

La fedeltà verso l'agire educativo si traduce quindi in un approccio che considera l'insegnante come «persona educante» che prende in carico la fatica di crescere della «persona educabile» e si propone di aiutarla in questo cammino, attraverso l'insegnamento. In questo atteggiamento, profondamente interiorizzato e consapevolmente vissuto, si trova il principio regolativo di una deontologia professionale che riscopra la propria dimensione etica e non si limiti ad una «etichetta», ad una sorta di galateo di comportamenti «politicamente corretti» e socialmente accettati.