

[pubblicato in M. COLOMBO (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano, 2005, pp. 85-106]

CAPITOLO QUARTO

La socializzazione professionale degli insegnanti in Italia. Dal funzionalismo alla creatività

Maddalena Colombo

1. L'insegnante tra semi-professionismo e bisogni di socializzazione

Questo saggio illustra, attraverso concetti chiave della sociologia (socializzazione e ri-socializzazione), alcuni aspetti della condizione di lavoro degli insegnanti in Italia, assumendo come idea di fondo che gli insegnanti – come qualsiasi altra categoria professionale - esprimono bisogni non solo di formazione e aggiornamento, dettati per lo più dalle modificazioni continue nel quadro economico e culturale in cui operano, ma anche di socializzazione alla professione. Si intende con questo termine «l'imparare a insegnare»¹, cioè, dal punto di vista dell'organizzazione scolastica, l'insieme delle azioni specificamente rivolte a trasmettere valori, immagini, modelli di comportamento relativi all'insegnamento, dai più esperti ai nuovi professionisti, in modo tale che le caratteristiche condivise del mestiere (i suoi "tratti indentitari ed ereditari") assicurino continuità storica al ruolo e all'istituzione di riferimento. La socializzazione professionale, infatti, garantisce che l'accesso ai ruoli avvenga attraverso regole formali e informali stabilite, e che sia facilitato l'adattamento del soggetto ai compiti richiesti e alla struttura in cui è inserito (si pensi ad esempio alla posizione ricoperta all'interno di una gerarchia o di un percorso di carriera). Pertanto, non si può riflettere sulla socializzazione professionale senza fare riferimento al quadro istituzionale e normativo entro cui un dato mestiere si sviluppa e trova legittimità; ciò è tanto più vero per gli insegnanti che sono un'emanazione diretta dell'apparato scolastico e ne sviluppano le sue specifiche funzioni sociali. Come ben si esprime N. Bottani «I docenti non nascono a caso, non sono il risultato di un'evoluzione spontanea, di una vocazione personale, di una maturazione di doti e di attitudini naturali; essi sono piuttosto il prodotto di un'operazione molto elaborata e complessa, messa a punto quando si è capito che l'istruzione formale scolastica costituisce la modalità più efficace per agire sugli uomini»².

Dal punto di vista soggettivo, la socializzazione è indispensabile, innanzitutto, per confermare la scelta occupazionale e le motivazioni connesse alla scelta; in secondo luogo, per assicurarsi la piena titolarità ad entrare a far parte di una comunità professionale come membro riconosciuto dagli altri; in pratica significa comprendere l'ordine implicito ed esplicito a cui attenersi, imparare a corrispondere alle richieste legate al ruolo assunto, costruirsi nel tempo un'immagine del lavoro che bilanci elementi ideali ed elementi reali, infine formulare un proprio stile professionale in continuità o discontinuità con la comunità dei professionisti di riferimento. Pertanto, attraverso la socializzazione professionale avviene quell'intreccio tra individuo e ruolo, ossia tra individuo e società di appartenenza, indispensabile per il reciproco funzionamento³. Esaminare la socializzazione significa allora guardare verso entrambi i poli di questo intreccio (il soggetto e la società) per scoprirne i delicati meccanismi – anche alla luce dei cambiamenti storico-culturali che determinano in parte le proprietà di un dato ruolo professionale. Nel caso degli insegnanti, ciò comporta un'attenzione particolare ad almeno due fattori caratteristici: innanzitutto il fatto che l'insegnamento costituisce una

¹ C. LACEY, *La socializzazione degli insegnanti*, Zanichelli, Bologna 1981.

² N. BOTTANI, *Professoressa, addio*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 24.

³ E. BESOZZI, *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in L. Ribolzi (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002.

professione *sui generis*, definita una semi-professione; in secondo luogo perché per gli insegnanti italiani il rapporto con l'istituzione di riferimento è, fin dalla costituzione dell'attuale configurazione come scuola di massa, un fenomeno multiforme e controverso tanto da creare disparità e solchi profondi entro la medesima categoria professionale e da limitare fortemente la disponibilità dei soggetti alle innovazioni indotte dal cambiamento sociale, quindi la loro azione "creativa".

L'analisi che svilupperemo in questo saggio vuole fornire una chiave interpretativa di questo fenomeno specifico e, alla luce delle categorie della riflessività e della creatività nonché di alcune suggestioni empiriche, far intravedere linee di tendenza in atto onde uscire dalle controversie passate e intraprendere nuove strade per dare risposta ai bisogni professionali più urgenti.

Secondo la definizione di vari autori, è definito *professionista* colui che applica un dato *corpus* di conoscenze ad uno specifico campo di azione, avvalendosi di una razionalità tecnica che implica: il rispetto di standard da seguire nell'applicazione delle conoscenze; il rispetto di un codice di comportamento (deontologia professionale) nel rapporto con il cliente/committente; una relazione di tipo economico (mezzi/fini; rischi/benefici; costi/guadagni) con il cliente o il pubblico; un elevato livello di autonomia e decisionalità nell'orientamento delle proprie azioni; la percezione dell'ambiente complessivo nel quale si svolge la sua opera e la capacità di modificarlo: quest'ultima caratteristica è quella che maggiormente si avvicina alla ⁴. La socializzazione di un professionista implica, perciò, un processo graduale di apprendimento da parte del soggetto della razionalità tecnica di cui dovrà disporre in sede applicativa e della capacità di applicarla secondo quanto è atteso da un ambiente (cliente, committente o pubblico che sia) non solo a livello esplicito bensì anche a livello implicito; il riconoscimento di entrambi gli ordini di richieste permette al soggetto di stare sul mercato e di svolgere in modo soddisfacente i compiti connessi al ruolo affrontando situazioni molto varie e nello stesso tempo rinforzando le proprie motivazioni professionali.

Se passiamo da un concetto generico di professionista al caso degli insegnanti, occorre parlare – con E. Etzioni di un semi-professionismo⁵, o quasi-professionismo, poiché innanzitutto gli insegnanti non hanno una relazione economica con il cliente o l'ambiente di riferimento, ovvero la relazione che definisce l'incarico professionale è protetta, come avviene in qualsiasi organizzazione «domestica»⁶, dal fatto che lo Stato funge da mediatore tra utenza e professionista, determinando anche direttamente e indirettamente gli standard professionali da seguire. Inoltre, non pochi autori sottolineano come l'insegnante sia inserito in una struttura organizzativa prevalentemente burocratica, che come spesso avviene nel settore pubblico tende a mortificare le tendenze innovative oltre che a restringere gli spazi di libertà e autodeterminazione dei membri⁷. La seconda caratteristica del professionista che l'insegnante non può riflettere appieno è l'affidarsi a un codice deontologico stabilito dalla categoria professionale di riferimento, e non solo perché manca la formalizzazione di questa categoria (non esiste l'Albo egli insegnanti e di conseguenza una possibile giuria professionale interna), ma anche perché il grado di libertà nei comportamenti didattici è assicurato dal principio costituzionale della libertà di insegnamento.

Proprio il richiamarsi alla libertà di insegnamento è, secondo la nota interpretazione di K. E. Weick⁸, una delle cause fondamentali del funzionamento anomalo delle organizzazioni didattiche che sono definite sistemi «a debole integrazione». In questo tipo di logica organizzativa, ciascun

⁴ G.P. PRANSTRALLER (a cura di), *Sociologia delle professioni*, Città Nuova, Roma 1980.

⁵ E. ETZIONI (ed.), *The semi-professions and their organizations*, The Free Press, New York 1969. L'A. definisce semiprofessioni quei gruppi che operano in organizzazioni complesse, spesso sotto il controllo di altri. Oltre all'insegnante, l'A. menziona gli assistenti sociali e le *nurse*.

⁶ P. ROMEI, *Le organizzazioni "domestiche": caratteristiche strutturali e di funzionamento delle organizzazioni con risorse essenziali garantite*, "Rivista trimestrale di scienza dell'amministrazione", 1984, 4, pp. 55-78. L'A. definisce domestiche le organizzazioni che non devono competere con le altre per sopravvivere, che hanno flussi di clienti stabili e assicurati, che hanno risorse garantite indipendentemente dalla qualità delle prestazioni.

⁷ Sul ruolo dell'intellettuale nelle strutture burocratiche cfr. R.K. MERTON, *Teoria e struttura sociale*, Il Mulino, Bologna 2000, vol. II, pp. 430ss.

⁸ K.E. WEICK, *Educational organizations as loosely coupled systems*, New York 1976.

elemento reagisce alla presenza dell'altro ma nello stesso tempo mantiene una propria identità e qualche segno della propria separatezza. Ciò fa sì che raramente gli insegnanti possano avere una visione complessiva dei confini e delle conseguenze della propria opera, non mantengono perciò quel controllo sull'ambiente del proprio lavoro che è tipico del comportamento professionistico. A maggior ragione, perciò, è difficile che il singolo insegnante riesca a "trasformare" ossia migliorare il proprio ambiente, schiacciato fra le regole della burocrazia, da un lato, e il disinteresse dei colleghi, dall'altro. L'organizzazione scolastica assume spesso tratti caratteristici assai distanti dal modo di vedere e di operare dei singoli docenti, con i quali il legame può rimanere a lungo debole, formalistico, talvolta persino conflittuale. Non è raro che, in alcuni casi, il docente ripieghi su di un atteggiamento individualistico, auto-referenziale e talvolta anti-burocratico, del tutto compatibile con la logica organizzativa di questo tipo di sistemi; si tratta del comportamento tipico di chi limita il dominio della propria opera professionale alla classe assegnata o alla materia insegnata, trascurando tutte le altre componenti della professionalità, da quelle di coordinamento a quelle relazionali-comunicative. In altri casi invece può prevalere come strategia di sopravvivenza il ripiegamento sulla fedeltà alle procedure burocratiche, svuotando di significato i contenuti più personali dell'agire professionale; siamo in questo caso assai vicini all'idealtipo dell'«intellettuale alienato» descritto da R. K. Merton⁹. In ogni caso, non si può sostenere che l'insegnante possa operare al di fuori di ogni contesto di riferimento: è infatti indispensabile che le sue prestazioni, ovvero il sapere di cui è custode, abbiano un senso e un valore per chi ne beneficia, il che implica una capacità di monitoraggio costante di almeno alcuni degli effetti della propria azione professionale (in genere la trasmissione dei contenuti didattici agli alunni).

In sostanza, se la qualificazione dell'insegnamento come professione intellettuale (e degli insegnanti come lavoratori della conoscenza, *knowledge workers*) è fuori discussione¹⁰, la sua collocazione entro un sistema di relazioni organizzative spurie, retto da logiche miste - non puramente economiche e non totalmente istituzionalizzate - lo definisce come un lavoro complesso, la cui professionalità risulta per molti aspetti indeterminata e perciò difficile tanto da trasmettere quanto da imparare. Non è un caso che gli ultimi quattro decenni (dalla metà degli anni '60 a oggi) siano contrassegnati da un dibattito sulla «crisi di identità» degli insegnanti e della scuola, in cui si evidenzia la difficoltà di coniugare tradizione professionale e spinte al cambiamento, saperi consolidati e richieste di superamento¹¹.

2. *Gli approcci tradizionali alla socializzazione professionale degli insegnanti in Italia*

In Italia la condizione lavorativa degli insegnanti, così come si caratterizza attualmente, affonda le sue radici storiche verso la fine dell'Ottocento, quando la scuola inizia a perdere il connotato classista che l'aveva contraddistinta fino allora e diviene l'unico strumento per la lotta sociale contro la miseria e l'analfabetismo. Per tutto il XIX secolo, infatti, gli insegnanti - impiegati statali a diverso contratto e retribuzione a seconda del grado di istruzione, del genere e della localizzazione urbana o rurale¹² - avevano subito una condizione di subordinazione totale all'apparato burocratico statale, sottoposti a controlli sul piano ideologico, prestazionale e alle norme restrittive che, ad esempio imponevano di abitare nel luogo di lavoro, una certa disciplina sanzionatoria, ecc. Secondo N. Bottani, i docenti erano assoggettati a una relazione «paternalistica»¹³ con lo Stato, privi di forza collettiva (non esistevano associazioni né sindacati) e convinti che il proprio destino fosse legato al giudizio dell'autorità scolastica territoriale. E' al passaggio del secolo che, sulla spinta dell'obbligo

⁹ MERTON, *Teoria e struttura sociale*, p. 431.

¹⁰ MERTON, *Teoria e struttura sociale*, p. 426. L'A. definisce intellettuale colui che si dedica ai problemi della conoscenza e alla loro formulazione.

¹¹ Ricordiamo un'opera fondamentale del primo periodo, V. CESAREO (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*,

¹² M. DEI, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Il Mulino, Bologna 1994.

¹³ BOTTANI, *Professoressa, addio*, p. 95.

scolastico e dell'espansione della domanda educativa, viene immesso nel ruolo docente un ampio contingente di nuovi insegnanti, che di fatto apre la strada a una presa di coscienza di sé in quanto gruppo occupazionale che si organizza per chiedere maggiori controlli sul reclutamento dei maestri e migliori condizioni retributive e lavorative.

Riguardo all'accesso alla professione, infatti, fino alla Riforma Gentile (1923) le procedure di controllo sui requisiti culturali degli aspiranti sembravano piuttosto blande, tanto da far parlare i commentatori dell'epoca di una scuola elementare diventata *rifugium peccatorum*¹⁴, ossia ripiego occupazionale per giovani di qualsiasi estrazione e retroterra culturale. Oltre a coloro che giungevano alla professione docente più per ragioni fortunate che per vocazione, diventare maestri costituiva in quel periodo una valida opportunità lavorativa soprattutto per le ragazze, unico sbocco degli studi nel corso magistrale, una scuola meno selettiva del ginnasio che, inoltre, garantiva una spendibilità immediata data la necessità diffusa di insegnanti a fronte della carenza di diplomati. La femminilizzazione di questa categoria professionale esprime da un lato, le più sviluppate preferenze femminili verso l'insegnamento, dall'altro una considerazione sociale medio-bassa di questo mestiere in rapporto al mercato del lavoro. A partire dai decenni che seguono l'unità di Italia, la femminilizzazione rappresenta una costante del panorama italiano e spiega in parte la progressiva erosione di prestigio sociale, che a sua volta ha attirato verso la professione docente giovani di estrazione sociale sempre meno elevata.

Per le donne della prima metà del ventesimo secolo, tuttavia, la professione insegnante rappresentava un'aspirazione e un obiettivo socialmente approvato, anche perché non erano molti gli impieghi pubblici aperti ai cittadini di sesso femminile. Si è venuta consolidando, perciò, un'immagine dell'insegnante caratterizzata da due orientamenti prevalenti: innanzitutto, una forte motivazione vocazionale, legata alla componente femminile. L'indagine di M. Dei svolta nel 1980 su un campione di vecchi maestri e maestre rilevava che, alla domanda: *perché è diventato insegnante?*, il 59,2% delle donne risponde "per inclinazione, attitudine, vocazione, passione, ecc". contro il 30% degli uomini. Viceversa, risponde con motivazioni legate alle necessità economiche e familiari il 53,5% dei maschi contro il 18,7% delle femmine¹⁵. La seconda connotazione che può essere attribuita alla categoria degli insegnanti in Italia è quella che li vede difensori di un patrimonio culturale (da qui la loro denominazione come lavoratori della conoscenza) e quindi soggetti alla classe politica e agli imperativi del sistema sociale. Per taluni questa caratteristica è da far risalire alla posizione sociale di provenienza degli insegnanti o alla classe di riferimento, cioè la classe media¹⁶; per altri è associata all'ideologia egualitarista che vede l'istruzione come bene posizionale che va oltre le classi sociali e permette di dispensare privilegi di natura diversa da quella economica, non necessariamente spendibili sul mercato¹⁷. E' bene sottolineare che in questa seconda visione, si enfatizza l'impegno professionale degli insegnanti, almeno di quelli per i quali la scelta occupazionale diviene una forma di impegno sociale e civile.

Un ulteriore tratto caratteristico di questa categoria risiede appunto nella debolezza dei sistemi di reclutamento e socializzazione. Fino all'ultima riforma legislativa del 1998 che ha istituito le scuole di specializzazione all'insegnamento e la formazione universitaria dei maestri, l'accesso al ruolo è avvenuto per lo più dopo periodi (di varia durata a seconda dell'epoca e della politica occupazionale) di incarico a termine o supplenza, cioè fasi di precariato istituzionalizzato. Dal punto di vista dell'iniziazione, quindi, il precariato è equivalente al tirocinio professionale previsto per altre professioni ma avviene senza l'impegno di professionisti esperti in qualità di *tutor* o mentori. Questa modalità ha consolidato nel tempo il reclutamento *ope legis*, ossia per diritti maturati e non per con-

¹⁴ G. LOMBARDO RADICE, «I diritti della scuola» (1907), citato in DEI, *Colletto bianco, grembiule nero*, p. 57.

¹⁵ DEI, *Colletto bianco, grembiule nero*, p. 92.

¹⁶ Il riferimento è al celebre volume di M. BARBAGLI – M. DEI, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969, che riprende la visione struttural-conflittualista dei teorici della riproduzione sociale e culturale ispirati dalle teorie di Pierre Bourdieu.

¹⁷ La critica all'impostazione "stratificazionista" dell'immagine insegnante è di P. PISTOI, *Insegnanti. Atteggiamenti verso il lavoro tra professione e ideologia*, Rosenberg & Sellier, Torino 1985, p. 24.

corso, nonché la socializzazione sul campo (*training on the job*), ossia pratiche di addestramento e di selezione del personale del tutto casuali, almeno rispetto ai requisiti professionali “qualitativi” che nelle altre categorie professionali vengono tenuti sotto controllo dai membri esperti a favore di una riproducibilità dei tratti funzionali del mestiere. Come riporta Pistoï, a seguito dell’indagine sul campo, «il mestiere d’insegnante, in sostanza, lo si impara facendo, così come molto spesso si imparano con la pratica dell’insegnamento le materie specifiche. Non c’è insegnante che non sottolinei il carattere improvvisato, per certi versi sconcertante, del suo ingresso nella professione»¹⁸. Una delle ragioni storiche ed economiche di questo aspetto risiede senza dubbio nella «iperproduzione» di insegnanti che ha contraddistinto, se pur a fasi alterne, la politica scolastica italiana del Novecento.

Questi elementi, che possiamo definire irrazionali, sono intervenuti a lungo sulla costruzione dell’immagine della professione docente¹⁹, provocando conseguenze poco giustificabili in una logica di mera razionalità: ad esempio, a dispetto di un periodo di reclutamento così lungo (o forse proprio a causa di questo) l’attaccamento alla professione risulta rilevante, se è vero che sono pochi a dichiarare di voler cambiare mestiere (uno su quattro)²⁰ e che in genere chi si orienta professionalmente verso la scuola non matura esperienze di lavoro in altri ambiti. Inoltre, dalle indagini sull’immagine della professione rivolte agli insegnanti in servizio, risulta che essi mostrano una diffusa adesione agli aspetti istituzionalizzati e formalizzati del ruolo²¹ e considerano naturale che i percorsi di studio a indirizzo pedagogico siano ritenuti inferiori nella gerarchia degli studi e le occasioni di aggiornamento siano di fatto limitate e scadenti²². In altre parole si vuole suggerire che potrebbe sussistere una correlazione positiva tra le difficoltà di immissione e di socializzazione al ruolo docente e l’inevitabilità nell’adattamento alle funzioni richieste.

Se teniamo sotto controllo la recente storia della professione docente in Italia, tuttavia, possiamo affermare che nella categoria dei docenti italiani non sembra mai venuta meno un fonte di problematicità e di disagio nell’esercizio della professione, disagio legato ai ben noti fattori di «de-professionalizzazione»²³ e burocratizzazione: le inchieste hanno unanimemente rilevato una crescita della consapevolezza dello scarso prestigio professionale (a causa dei bassi livelli salariali oltre che della femminilizzazione e dell’abbassamento del background) e lo sviluppo negli ultimi anni di un atteggiamento vittimistico²⁴. I sintomi di questa crisi erano presenti fin dagli anni ’70, come sottolinea A. Cavalli nella prima delle due indagini nazionali²⁵: l’autocollocazione dei docenti lungo la scala occupazionale portava già alla fine degli anni ’80 a svalutare la propria immagine di “intellettuale trasformativo”²⁶ legati alle aspettative istituzionalizzate, accentuando il divario tra la visione ideale e quella reale della pratica di insegnamento²⁷. Col tempo questo divario ha portato, da un lato, a sottolineare i compiti burocratici come prevalenti nella quotidianità, dall’altro, ad appiattirsi sulle prestazioni richieste e riconosciute, accentuando la loro dipendenza dagli standard, anziché sviluppare una maggiore autonomia professionale.

¹⁸ PISTOI, *Insegnanti*, p. 94.

¹⁹ La tabella riportata da DEI, *Colletto bianco, grembiule nero*, p. 111, mostra che anche nella I metà del XX secolo una elevata quota di insegnanti raggiungeva l’assunzione dopo più di 4 anni di precariato.

²⁰ Questo dato è stato rilevato nelle indagini IARD sugli insegnanti e si mantiene stabile sia nella prima rilevazione (1989) che nella seconda (1999). Cfr. A. CAVALLI (a cura di), *Insegnare oggi. Prima Indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Mulino, Bologna 1992. A. CAVALLI (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda Indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Mulino, Bologna 2000.

²¹ L. BONCORI, *Le competenze degli insegnanti: discussioni e ricerche*, “Scuola & città”, 1984, 5-6, pp. 207-212. Anche L. Cavalli sostiene che «la mentalità impiegatizia è penetrata profondamente nel nostro corpo docente e nei suoi organismi di rappresentanza» (CAVALLI, Introduzione in *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, p. 62).

²² S. BRINT, *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna 1999, p. 285.

²³ L. FISCHER, *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 163.

²⁴ CAVALLI (a cura di), Introduzione in *Gli insegnanti nella scuola che cambia*.

²⁵ CAVALLI (a cura di), *Insegnare oggi*.

²⁶ H.A. GIROUX – P. MC LAREN, *Teacher education and the politics of engagement: the case of democratic schooling*, «Harvard Education Review», 56, 1986, pp. 213-238.

²⁷ CAVALLI (a cura di), Introduzione in *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, p. 144.

Volendo interpretare questi complessi dinamismi alla luce della teoria della socializzazione applicata ai ruoli professionali, appare evidente che le procedure di socializzazione al ruolo insegnante fin qui discusse rispondono a una logica coerente con il modello “funzionalista”²⁸, in quanto incontrano la necessità funzionale – dettata da condizioni storiche ed organizzative precise – di reclutare soggetti con alto potenziale di adattamento alle regole implicite ed esplicite del sistema di azione, minimizzando i costi di una eventuale trasformazione del medesimo sistema dall’interno. Sui tempi lunghi, nonostante le ripetute crisi di identità, l’adesione al mandato istituzionale da parte degli insegnanti in servizio appare più stabile e diffusa di quanto non ci si potesse attendere, segno di una implicita corrispondenza tra finalità del sistema, prestazioni richieste ed esercizio del ruolo. Ciò richiama la visione funzionalista della scuola, espressa da T. Parsons²⁹, che enfatizza la capacità dell’insegnante di favorire lo sviluppo di *achievement* nell’allievo, in vista della selezione sociale e della trasmissione dei modelli culturali dominanti. L’insegnante dunque incorpora nella sua funzione di “agente della socializzazione secondaria” il modello acquisitivo prevalente (far sì che l’istruzione assicuri ai singoli individui il successo sociale), il quale richiede di controllare il raggiungimento di obiettivi sia cognitivi che morali, enfatizzando al massimo la tecnica mediante cui si esercita tale controllo sugli allievi. Valutazione, azione disciplinare, programmazione, competenza sulla materia rientrano appieno negli *skills* richiesti per questo tipo di ruolo.

La strategia professionale più in linea con questo modello di socializzazione è pertanto quella razionale, che sviluppa tra i ruoli scolastici (insegnante-allievo) una giusta distanza, evitando il coinvolgimento in relazioni di tipo primario. Non sempre però questa strategia è appagante. Da un lato, essa accentua il caratteristico senso di isolamento degli insegnanti³⁰, dall’altro produce di sensazioni di inadeguatezza quando il soggetto-docente sente di non riuscire a far fronte alle problematiche poste dagli studenti attraverso le sole competenze tecniche: questo è in sintesi il risultato dell’ultima indagine nazionale sugli insegnanti in Italia, che evidenzia lo stato di malessere del corpo insegnante in più aree della professione.

Oltre alla mancanza di coinvolgimento personale, soprattutto tra gli insegnanti della scuola secondaria, vi sono altre caratteristiche di questo modello di esercizio del ruolo che illustrano la sua natura di atteggiamento “funzional-integrazionista”: una è l’affidarsi alla ruotinnizzazione delle pratiche didattiche, affrontando in misura minima nuovi dispositivi, nuove tecnologie, nuove modalità di far lezione, ecc.: è la ben nota “resistenza al cambiamento” degli insegnanti, che si verifica ad esempio a proposito dell’introduzione del computer a scuola³¹. Vi è inoltre la tendenza alla iper-pianificazione, stimolata anche dal valore della dichiarazione programmatica che assume oggi il Piano dell’offerta formativa che facilmente si trasforma in una “retorica razionalistica”³². Oppure si può fare cenno all’adozione di strategie economicistiche di impiego delle energie personali e collegiali che spesso caratterizza il lavoro di gruppo degli insegnanti (logica costi/benefici). Quando le situazioni di classe o le relazioni coi genitori o i colleghi si rivelano pesanti, l’insegnante funzionalista preferisce ripiegare sotto l’ombrello dell’istituzione ossia affidarsi al mandato formale di ruolo piuttosto che mettere in gioco altri aspetti del sé professionale. In sostanza, gli esempi brevemente riportati mostrano che anche la scuola, come molte altre agenzie educative, hanno sentito gli effetti di una crisi profonda di questo modello di socializzazione, inadeguato non solo per la relazione tra

²⁸ LACEY, *La socializzazione degli insegnanti*, pp. 8-13. I modelli di socializzazione indicati dall’A. sono tre: funzionalista, conflittualista, interazionista. Anche Besozzi si richiama ai tre approcci teorici alla socializzazione presenti nel pensiero sociologico: integrazionista, conflittualista, comunicativo. E. BESOZZI, *Elementi di sociologia dell’educazione*, Carocci, Roma 1993.

²⁹ T. PARSONS, *The school system as a social system: some of its functions in American society*, “Harvard Educational Review”, 29, 1959 (tr.it. La classe scolastica come sistema sociale, in Russo A. – Morgagni E. (a cura di), *L’educazione in sociologia. Testi scelti*, Clueb, Bologna 1997, pp. 71-92.).

³⁰ LACEY, *La socializzazione degli insegnanti*, p. 33.

³¹ E. SALVATORE, *Innovazione tra resistenze e nuove identità*, in Ammaturo N. (a cura di), *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania*, Angeli, Milano 2003, pp. 141-195.

³² P. LANDRI – L. QUEIROLO PALMAS (a cura di), *Scuole in tensione. Un’indagine sulle micropolitiche scolastiche*, Angeli, Milano 2004.

chi insegna e chi apprende ma anche per costruire dei buoni insegnanti. Come si esprime Besozzi, occorre prendere atto della «crisi della concezione tradizionale della socializzazione, fondata su un ancoraggio forte a un modello culturale e valoriale unitario e sulla tensione alla realizzazione dell'integrazione soprattutto come adesione ai valori e norme e come capacità di assumere i diversi ruoli sociali e quindi le aspettative connesse al loro svolgimento»³³

La socializzazione degli insegnanti italiani, tuttavia, non ha seguito un unico modello, sebbene quello funzionalista-integrazionista risulti dominante; un modello alternativo - che possiamo definire con Lacey "conflittuale" - si è parallelamente sviluppato, a partire dalla grande ondata di nuovi assunti degli anni '70 in seguito alla caduta delle barriere d'accesso alla scuola e all'università³⁴. Tale contingente di nuovi insegnanti, numericamente importante, ha di fatto trasformato la base sociale del corpo docente, avviando un processo di differenziazione interna non solo del *background* con cui l'aspirante entrava in ruolo, ma anche della motivazione professionale, aumentando la quantità di coloro che diventavano insegnanti per ripiego e di conseguenza abbassando la qualità complessiva dell'insegnamento. Le indagini svolte da IREF nella prima metà degli anni '70 mostravano già l'esistenza di una diffusa insoddisfazione verso il ruolo (venne giudicata insufficiente soprattutto la formazione ricevuta) e una decisa opposizione del corpo docente ad ogni proposta di riforma³⁵. L'atteggiamento di *distanza dal mandato* istituzionale, caratteristico di questa compagine, (differente dalla "distanza dal ruolo" che caratterizzava invece il modello integrazionista), ha alimentato negli anni il noto criticismo verso le azioni formative e le riforme dall'alto, ispirando quel sentimento più attuale che Cavalli ha denominato pessimistico e di autodenigrazione presente negli insegnanti classificati come "non impegnati", un mix di persone poco motivate professionalmente e poco adatte alla routine scolastica³⁶. La forma che assume questo disadattamento rispetto ai compiti richiesti dal mandato istituzionale può variare: questa tipologia di insegnanti "contrappositivi" - che concentrano il proprio impegno in azioni di contrasto o neutralizzazione delle norme esplicite - può includere comportamenti professionali del tutto accettabili, almeno rispetto al lavoro didattico individuale, oppure insegnanti mediocri, inerti e poco competitivi: «L'atteggiamento dei contrappositivi è di costante antagonismo, non per originalità di pensiero divergente, senso della diversità, acume critico (...), ma per la tendenza a recitare la parte di chi non è d'accordo, comunque e sempre (...) Il loro atteggiamento influenza il negativamente il clima depressivo e nevrotico da cui la scuole sono spesso affette, soprattutto nelle fasi di cambiamento, che solo da una parte limitata dei docenti viene vissuto con lo spirito dello stato nascente, cioè in senso creativo»³⁷. In sostanza, chi aderisce a questo modello professionale non necessariamente cessa di lottare per il miglioramento dei risultati del proprio insegnamento, però impedisce all'ambiente complessivo di evolversi, attuando pratiche anticonformistiche e talvolta irrazionali (se viste sul piano della collegialità). Se, mediante tali pratiche provocatorie, essi verificano che l'istituzione si mostra inflessibile, ripiegano sul proprio gruppo di riferimento, talvolta riconducibile a ideologie politiche tal'altra di tipo qualunquistico.

Complessivamente, sul piano della capacità di produrre cambiamenti significativi nel contesto in cui si opera, le ricadute di questa impostazione professionale non sono dissimili da quelle che si hanno attraverso la precedente: ambedue i professionisti "subiscono" lo stato di fatto, ritenuto insoddisfacente per qualche aspetto, ambedue sono appiattiti su metodiche di insegnamento normalizzanti³⁸. Mediante strategie opposte di mero adattamento (modello integrazionista) o nessun adattamento (modello conflittualista), il docente si trova a gestire i compiti professionali impiegando

³³ E. BESOZZI, *Insegnanti tra presente e futuro. Agire di ruolo, motivazioni e competenze professionali*, "Annali della Pubblica Istruzione", 2000, 1-2, pp. 89-112. La citazione è a pag. 93.

³⁴ Ricordiamo la legge che istituisce la scuola media unica (1962) e quella che apre gli accessi universitari a tutti i diplomati quinquennali (1969).

³⁵ IREF (a cura di), *Colpiti dalla riforma. Insegnanti e partecipazione secondaria*, Coines Edizioni, Roma 1976.

³⁶ L. FISCHER, *L'immagine della professione*, in CAVALLI, *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, p. 143.

³⁷ M. MASUELLI, *Funzioni-obiettivo, comportamenti professionali dei docenti e gruppi di appartenenza*, "Scuola democratica", 22 (3/4), 1999, pp. 204-214. La citazione è a pag. 210.

³⁸ D. SACCHETTO, *La vita professionale degli insegnanti nelle loro parole*, in A. DAL LAGO - R. DE BIASE (a cura di), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Bari 2002.

energie superiori rispetto ai risultati attesi, auto-alimentando la propria insoddisfazione, a volte anche profonda.

3. *La sfida della contemporaneità e i disagi dell'insegnante*

Accanto alle strategie tradizionali, non sono mancate – tanto in letteratura quanto nella pratica della formazione in servizio - negli ultimi anni proposte alternative, cioè approcci alla gestione della professione insegnante ispirati alla creatività e non alla dialettica adattamento/disadattamento. Essi partono dall'idea di socializzazione “aperta” e di dialogo continuo tra il Sé personale e il Sé professionale, ovvero tra le due componenti salienti della professione insegnante, quella ideale (ruolo immaginato) e quella reale (ruolo situato), dal cui latente contrasto sorgono le crisi di identità professionale e le strategie adattive sopra illustrate. Alla base di questa impostazione vi è filosofia per la conduzione dell'esercizio professionale decisamente diversa da quella che sottostà ai modelli precedenti: essa è ispirata all'approccio “comunicativo”³⁹, che non prescrive modalità necessarie di comportamenti di ruolo ma stimola il soggetto ad agire a seconda delle situazioni, comunicando appunto con il contesto in cui la propria azione trova il suo senso soggettivo e oggettivo.

In generale, il modello comunicativo di socializzazione secondo Besozzi è: fondato cognitivamente (e non normativamente), enfatizza le conoscenze, la costruzione attiva dell'identità, la negoziazione delle norme, il pluralismo culturale e le discontinuità tra le esperienze.

E' evidente che il tipo di conoscenza, applicata all'agire professionale, ha un peso importante nel definire questo modello di socializzazione: a questo proposito viene utile la tipologia di insegnanti proposta da Karr e Kemmis⁴⁰, che ricalca in parte quella utilizzata da Lacey. Gli autori distinguono tre diversi modi di utilizzare il *set* di conoscenze professionali in ambito scolastico: il primo tipo di insegnante ha una visione “tecnicistica” (*technical view*) del proprio agire professionale e si colloca nel sistema scolastico inteso come servizio strutturato in base a domanda, cercando di comportarsi nel rispetto di standard di efficienza stabiliti, in genere, per l'offerta formativa; questo docente considera il proprio insegnamento un prodotto. Il secondo tipo di insegnante è quello che adotta una visione “pratica” della sua professione, enfatizzando la natura processuale dell'insegnamento, il suo essere sostanzialmente un'attività di “decisione-sulla-pratica” (*deliberation-on-practice*). Egli non deve possedere tanto le conoscenze tecniche quanto una capacità sensitiva per leggere la realtà che lo circonda; solitamente si impegna nel criticare la dominanza della visione tecnicistica e dei suoi dispositivi per tenere sotto controllo la realtà educativa (curriculum, metodi didattici, supporti) e considera importanti anche gli elementi incidentali che minacciano lo svolgersi lineare della pratica quotidiana. Secondo la terza visione, quella definita “strategica”, l'insegnante considera l'educazione come un'attività storicamente situata e localizzata. Insegnare bene non consiste nel prevedere o controllare la realtà educativa, che è invece originalmente problematica, un “insieme caotico di possibilità”, né raggiungere al minimo costo/tempo dei risultati pre-definiti, bensì piuttosto creare relazioni significative tra i partecipanti di un'interazione complessa (la classe come sistema di interazione). Per fronteggiare la turbolenza di questo sistema dinamico, che rende anche la realtà lavorativa difficile da dominare, l'insegnante strategico «dedica parte del proprio lavoro all'esame di situazioni, e usa la comunicazione come un mezzo per sviluppare la sensibilità verso l'esperienza, in termini comparativi, per scoprire i vincoli locali imposti dalla situazione in cui opera e convertire l'esperienza in un discorso»⁴¹.

Come si può osservare, l'insegnante che gestisce strategicamente le conoscenze (che passa cioè dalla pratica alla riflessione, e da questa alla produzione di un discorso) è del tutto in linea con

³⁹ E. BESOZZI, *Tra somiglianza e differenza*, Vita e pensiero, Milano 1990, p. 110.

⁴⁰ W. CARR. - S. KEMMIS, *Becoming critical: education, knowledge and action research*, The Falmer Press, London 1986.

⁴¹ CARR – KEMMIS, *Becoming critical: education, knowledge and action research*, p. 40.

l'idea-chiave del professionista riflessivo di Donald Schön⁴², che riflette *nella e sulla* pratica professionale in modo da non rimanere bloccato in situazioni complesse e fuori dall'ordinario bensì cerca di produrre nuova conoscenza a partire dalla pratica. Anche C. Lacey, nella sua indagine sulla socializzazione degli insegnanti aveva documentato l'esistenza di precise strategie sociali necessarie al docente per governare le sfide imposte dai continui mutamenti organizzativi, sociali e culturali che; tali strategie, in accordo con una visione cara alla sociologia interazionista e in particolare con gli studi di H. Becker sugli insegnanti⁴³, sono denominate ridefinizione strategica, compiacenza strategica e adattamento interiorizzato, e mostrano chiaramente il gioco di scambi tra l'individuo, le norme istituzionali e la situazione contingente, «un continuo dialogo dell'individuo con se stesso riguardante la propria posizione sociale»⁴⁴.

Tale idealtipo si presta in modo particolare a rispondere a una problematica oggi scottante, rappresentata dalle situazioni fuori dall'ordinario, cioè tutte quelle sfide che preoccupano i docenti nell'epoca attuale. La crisi di identità dell'insegnante, così come la crisi della scuola a più riprese denunciata, vengono acuite dall'irrompere sulla scena scolastica di sempre più gravose e diversificate problematiche sociali, che in certe aree del paese minacciano le condizioni stesse del fare lezione. Come alcuni hanno scritto: «L'adolescenza ha fatto irruzione nel sistema scolastico dell'obbligo non come condizione (ciò è accaduto invece per l'infanzia nella scuola primaria) ma come 'problema', insieme con le differenze sociali e culturali tra gli studenti, l'apatia e il disagio, talvolta perfino fenomeni più gravi quali la droga e la violenza»⁴⁵. In questo contesto, la motivazione prevalente che porta i giovani a studiare secondo dati percorsi si sta gradualmente trasformando da intrinseca (cioè originata e sostenuta dalla situazione sociale e personale degli allievi) ad estrinseca (cioè nelle mani dell'insegnante), aggravando l'azione scolastica delle funzioni di supporto, orientamento, promozione sociale, ecc. di un numero crescente di giovani. La differenziazione che caratterizza l'utenza scolastica oggi non è più "leggibile" tramite gli strumenti di una volta: essa non è solo una differenza in termini di risorse per l'apprendimento, legata tradizionalmente allo status e all'appartenenza di ceto, bensì una frammentazione socio-culturale che attraversa più dimensioni contemporaneamente. Le variabili più incisive sui comportamenti scolastici sembrano quelle del genere⁴⁶ e dell'appartenenza etnica⁴⁷, ma possono risultare discriminanti anche la localizzazione territoriale, la generazione, lo stile di vita o di consumo⁴⁸. L'elevata variabilità degli alunni pone il problema di come passare dall'insegnamento "puro" all'insegnamento in situazione, che tenga conto dei contesti sociali dell'apprendimento⁴⁹; esso mette quotidianamente in discussione le sicurezze professionali degli insegnanti, soprattutto gli stili di leadership e i miti didattici consolidati, come la programmazione e l'uguaglianza di trattamento. Sono in molti a convincersi che fare scuola come una volta non basti più.

Tutto ciò sta provocando un serio deterioramento della motivazione professionale dei docenti: alcuni indicatori permettono di confermare che, dietro l'insoddisfazione dei numerosi insegnanti, sia quelli impegnati sia quelli non impegnati, ci sia una crescente consapevolezza che la scuola – e in particolare la funzione insegnante – non sia adeguata a rispondere a queste problematiche. Ad esempio, nell'indagine IARD del 2000, vi è stato un aumento vertiginoso (+50%) rispetto alla medesima indagine di dieci anni prima, di coloro che denunciano i seguenti problemi: l'eccessiva de-

⁴² D. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1983.

⁴³ H. BECKER, *Insegnanti e autorità*, in Cesareo V. (a cura di), *Sociologia dell'educazione, testi e documenti*, Hoepli, Milano 1972, pp. 335-342.

⁴⁴ LACEY, *La socializzazione degli insegnanti*, p. 62.

⁴⁵ L. BENADUSI – F. CONSOLI, *La scuola italiana alla prova dell'autonomia*, in Benadusi L. – Consoli F. (a cura di), *La governance della scuola*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 26.

⁴⁶ E. BESOZZI (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, Angeli, Milano 2003.

⁴⁷ M. COLOMBO, *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, Angeli, Milano 2004.

⁴⁸ C. BUZZI et al. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, Bologna 2002.

⁴⁹ C. PONTECORVO- M. AJELLO- C. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Como 1995.

lega della famiglia alla scuola; l'abbassamento generalizzato dei livelli di apprendimento; la diffusione di insegnanti "di manica larga", ossia con criteri valutativi discutibili o poco professionali⁵⁰. Un altro elemento di denuncia è quello che proviene dalla recente indagine dell'Istituto Cattaneo, secondo cui il 40% gli insegnanti appartiene al gruppo degli "ordinari" (poco motivati) e il 5% al gruppo dei "non idonei"⁵¹, andando a rinforzare uno stereotipo sociale che vede l'insegnante sempre più debole e rinserrato nel proprio individualismo professionale, incapace di risolvere la tensione esistente tra richieste eccessive della società e deficit di risorse dell'istituzione scolastica. Nel complesso l'atteggiamento degli insegnanti di fronte a queste sfide è ambivalente: da un lato sono preoccupati per il calo di prestigio professionale e per gli scarsi risultati del proprio lavoro, dall'altro sono scettici sul fatto di tornare a usare strumenti pedagogici di maggiore controllo e severità, come la selezione o l'uniformazione dei programmi, considerati superati nelle condizioni odierne.

4. *La domanda di pratiche riflessive creative per la ri-socializzazione professionale*

Come vivono gli insegnanti questo stato di cose? Qual è il grado di consapevolezza che si può rilevare nella maggioranza di essi? Quali strumenti di fatto utilizzano per uscire dalla situazione di blocco e di disagio sopra descritta? Si può parlare oggi di una socializzazione "innovativa" al posto di quella tradizionale?

Rispondere a queste domande costituisce, senza dubbio, una pista di indagine interessante, dal momento che sono molto limitate le analisi correnti sul disagio professionale degli insegnanti e sulle strategie di affronto. Dalla letteratura è facile indurre che, pur senza negare lo stimolo al cambiamento impresso dall'autonomia scolastica, gli insegnanti tendono a ricorrere ai soliti strumenti, anche perché il quadro generale della riforma non permette di vivere una vera e propria "svolta" rispetto alle condizioni di lavoro pre-autonomia (si intende qui lo status giuridico ed economico). Certo, l'invecchiamento e la mancanza di ricambio nel corpo docente, tipici fenomeni italiani, non aiutano il sistema a diventare un po' meno "ingessato"⁵² e a introdurre nuovi dispositivi, idee, prospettive; resta da capire se la risorsa umana oggi disponibile, caratterizzata sì dal disagio professionale ma anche da una quota rilevante di esperienza, possieda in sé la forza per passare dalla socializzazione tradizionale ad una più creativa, senza la quale nessuna "tecnologia" nuova potrebbe favorire un salto di qualità, un cambio reale di prospettiva.

Per chi scrive, non è difficile trarre - da indagini empiriche svolte in contesti scolastici⁵³ - elementi sufficienti per rilevare che esiste una doppia consapevolezza nei docenti, specialmente tra coloro che si trovano a metà circa della loro carriera: essi da un lato riconoscono che la misura del disagio sta in definitiva sulle spalle di ogni singolo insegnante a cui tocca farvi fronte nell'interazione con la propria situazione di classe o di scuola; dall'altro, che le strategie giuste vadano trovate a partire dalla capacità di lettura di tale situazione, dunque appellandosi a risorse presenti all'interno e non all'esterno dell'insegnante. Questa seconda osservazione riporta direttamente al modello comunicativo di socializzazione, che implica la capacità di leggere il presente e di trasformare l'esperienza vissuta in "discorso" sull'esperienza stessa (riflessività). Inoltre, mostra come le strategie eccessivamente adattive (modello integrazionista) o eccessivamente contrappositive (modello conflittualista) siano oggi fuori luogo se si vuole superare il disagio dell'insegnante, che resta comunque un fenomeno soggettivo.

⁵⁰ GASPERONI G., *Il rapporto tra scuola e società: percezione delle trasformazioni, finalità della scuola, qualità dell'istruzione*, in CAVALLI, *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, p. 94.

⁵¹ ISTITUTO CATTANEO – ASSOCIAZIONE TREELE, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?*, Quaderni Treelle, n. 4, luglio 2004.

⁵² L. RIBOLZI, *Il sistema ingessato*, La Scuola, Brescia 1997.

⁵³ Le testimonianze sono tratte dalla ricerca di I. Marchetti, *Socializzazione e competenza normativa.....*, tesi di Dottorato in Sociologia e metodologia della ricerca sociale, XV ciclo Università Cattolica di Milano, a.a. 2002/03.

Una docente di scuola superiore testimonia, ad esempio, il proprio malessere in termini di blocco della capacità riflessiva:

«Nella prima superiore vivo una brutta esperienza, faccio fatica a far lezione, riesco a far lezione solo con un dispendio enorme di energia e grazie agli strumenti didattici innovativi (laboratorio, informatica, videoregistrazioni, ecc.). Non lascio mai i ragazzi senza produrre qualcosa, non ho momenti destrutturati: il mio limite è fisiologico, sento che non ho il controllo della situazione ed è molto stressante. *Non solo vivere queste situazioni, anche ripensarci, riviverle, mi fa stare male!*» (Ins. di matematica, F, 53 anni, liceo).

Un'altra rivela l'inizio di una consapevolezza, circa il fatto che i cambiamenti esigono un mutamento "dall'interno dell'insegnante" e non possono essere demandati a supporti esterni:

«La relazione con i ragazzi non può rimanere uguale: loro cambiano, *devi* cambiare anche tu» (Insegnante di inglese, F, 48 anni, scuola media).

Come già sostenne Donald Schön, la prospettiva dell'analisi sul sé professionale (riflessività) può esser stimolata più dai momenti di crisi che non dalla routine, proprio grazie alla forza che questi eventi incidentali riescono ad imprimere sui processi cognitivi e affettivi implicati nella riflessività: memoria, improvvisazione, *problem solving*, empatia, etc. E quando l'esperienza accumulata non serve più per fare fronte alle nuove situazioni, ci si ricorda di come si operava all'inizio della carriera professionale, quando l'agire seguiva molto di più l'improvvisazione che non la programmazione.

«I primi anni, quando mi trovavo una classe pesante, usavo soprattutto l'istinto materno» (Ins. di matematica, F, 53 anni, liceo).

Non è tuttavia scontato che gli eventi di crisi nella carriera di vita degli insegnanti diano luogo a un processo riflessivo: la tendenza a resistere ai cambiamenti, presente soprattutto negli insegnanti fedeli ai modelli di socializzazione tradizionali, li porta a negare di trovarsi in situazioni critiche oppure, di fronte all'evidenza di un difficile compito, reagiscono mediante pratiche non riflessive (routinizzazione, rimozione delle componenti emotive, attribuzione di responsabilità su agenti esterni, autoreferenzialità).

L'insegnante che adotta un approccio comunicativo, invece, cerca in sé gli elementi per costruire ciò che serve – come detto sopra – a convertire l'esperienza in discorso sull'esperienza ma, in definitiva, questo processo non può svolgersi in assoluta solitudine perché il discorso per esser tale va comunicato. E' esattamente ciò che A. Gouldner, il precursore della sociologia riflessiva, immaginava, ossia l'andare oltre la «paura del Sè»⁵⁴ esplorando tutte le assunzioni di fondo l'attore sociale tende a dare per scontato (ideologie, *Weltanschauung*, norme tacite) e a lasciare invariate, in accordo a una visione "essenzialistica", positivista, e non costruzionistica di tali assunti. Secondo la visione costruzionistica, invece, la migliore strategia per andare al fondo del proprio sé in situazione consiste nel problematizzare le proprie "buone idee quotidiane" (credenze, sapere popolare, panico morale, conoscenza sulla pratica, conoscenza contestuale, conoscenza tecnica e professionale) in un confronto continuo con la situazione problematica che fa da "specchio" (Alter Ego) per l'esercizio riflessivo⁵⁵. Si comprende come questo esercizio corrisponda più o meno allo smontaggio di un meccanismo: solo guardando i pezzi di cui è composto ci si rende conto sia degli elementi particolari che conteneva sia del funzionamento generale; ciò implica nel professionista una capacità di decentramento che nei modelli performativi tradizionali non era richiesta. Inoltre, servono abilità di

⁵⁴ A. GOULDNER, *La crisi della sociologia moderna*, Zanichelli, Bologna 1980.

⁵⁵ L'alterità, in fatti, è coesistente alla riflessività, la quale a sua volta è componente irrinunciabile della costruzione dell'identità: il primo teorico della riflessività in sociologia, G.H. Cooley, aveva descritto – sulla scorta del pensiero di G.H. Mead il meccanismo riflessivo fondamentale dell'io specchio. L'io esce da se stesso (soggetto) per esser oggetto a se stesso e solo nel riconoscersi come tale acquista la piena coscienza di ciò che è per se stesso e per gli altri (oggetto) ricomponendo le due facce.

comunicazione, modulazione delle prestazioni, strutturazione-destrutturazione-ristrutturazione del pensiero pratico per inseguire la situazione educativa nelle diverse tappe del suo svolgersi.

Come testimoniano queste interviste, “vedere cosa c’è sotto” è essenziale per affrontare i conflitti, e ristrutturare la prospettiva interpretativa è necessario per superarli, per scoprire l’Altro:

«Quello che appare così sotto il pelo dell’acqua è molto diverso da *quello che c’è sotto*: a volte sembra che in classe i rapporti siano pacifici ma poi affiorano pesanti situazioni di disagio, rapporti conflittuali, rapporti infantili» (insegnante di laboratorio, F, 50 anni, istituto professionale)

«All’inizio, quando entro in una classe, specialmente femminile, so che le ragazze hanno una certa soggezione, e io cerco di creare la giusta distanza, non voglio essere il padre, non voglio essere il fratello. Ma questa distanza iniziale è una distanza strategica, che serve in un certo senso a ‘*scoprire l’altro*’, a tenere sotto controllo il filo delle emozioni e dei sentimenti che è molto forte negli adolescenti» (Insegnante di lettere, M, 52 anni, liceo)

La *questione del ruolo*, ossia dell’identità professionale in senso stretto, non è per nulla minimizzata bensì diviene centrale in questo approccio, perché la scomposizione tra il ruolo ideale e quello situato (all’origine del disagio professionale degli insegnanti di fronte agli adolescenti di oggi) rappresenta un punto di forza del “lavoro d’attore” e non una perdita di tempo. Si trova in questa nuova priorità l’elemento più dirimpente dell’approccio comunicativo: l’insegnante non ha più bisogno di imparare il ruolo per poter insegnare ma impara a costruirselo proprio insegnando, liberato dall’ansia di adattarsi oppure di rifiutarsi di fronte a prescrizioni e compiti attesi. Come suggerisce la prossima testimonianza, trovare la giusta distanza, il ruolo più efficace nelle varie situazioni, diventa agli occhi del soggetto il risultato gratificante di sforzi correlati al vissuto di insegnamento, e non una *via crucis* da cui si vorrebbe scantonare.

«L’insegnante deve essere molto equilibrato, nel senso che deve entrare in classe sia come insegnante sia anche come ‘amico maggiore’, sempre in un rapporto di rispetto ‘educazionale’, chiamiamolo così. *Io vivo questo rapporto*, con me si confidano se c’è qualche collega che è troppo rigido o troppo indifferente» (Insegnante di lettere, M, 52 anni, liceo).

Sembra dunque che nella carriera di vita degli insegnanti non possa essere evitata la questione della *coscienza di ruolo* (che è connessa intimamente alla crisi di identità professionale). Essa rappresenta un passaggio obbligato nel percorso di assunzione matura dell’identità professionale; ipotizziamo pertanto che lo spostamento da una visione tradizionale a una di tipo comunicativo, in linea con i suggerimenti offerti dalla visione interazionista e fenomenologica della carriera di vita, costituisca una saggia alternativa per ritrovare l’equilibrio, la serenità e l’autorità indebolita dai processi di de-professionalizzazione in corso. Con E. Hughes, si può dire che siamo al terzo stadio della socializzazione professionale: dopo il «passaggio attraverso lo specchio», dopo il «dualismo tra modello ideale e modello pratico», oggi siamo allo stadio della «conversione finale», ossia della ricomposizione tra i vari Sé in gioco, dell’adeguamento della concezione di Sé alla situazione lavorativa, il che implica una presa di coscienza delle proprie capacità psichiche, mentali e personali, dei propri gusti e delle proprie avversioni, per metterle in relazione con le opportunità di carriera e le possibili decisioni o rischi da assumere per proiettarsi in un futuro professionale coerente con l’evoluzione realistica del sistema in cui il professionista è inserito⁵⁶.

Le testimonianze riportate in questo paragrafo hanno messo in luce un bisogno diffuso, tra gli insegnanti esperti e più esposti alla demotivazione professionale, di strumenti riflessivi e creativi da applicare alle situazioni per innovare i loro domini cognitivi e affettivi. Tale bisogno accomuna gli insegnanti a molti altri lavoratori della conoscenza, costretti a navigare in un’epoca di

⁵⁶ E.C. HUGHES, *Men and their Work*, The Free press, Glencoe, 1958, cit.in C. DUBAR, *La socializzazione, Come si costruisce l’identità sociale*, Il Mulino, Bologna 2004.

fluidità e incertezza come quella post-moderna⁵⁷. A tutti si applica l'imperativo della creatività che consiste, secondo Crozier⁵⁸, in tre fondamentali carattere del sapere:

- 1) Innovazione, ossia spostamento dal ragionamento tradizionale, “one-best-way” ad un approccio strategico multisoluzione;
- 2) Interattività, ossia la consapevolezza che nessuno ormai crea dal nulla ma occorre inserirsi con una nuova idea in un sistema di relazioni già attivo;
- 3) Curiosità, ossia imparare a considerare l'apprendere alla stregua di un gioco, una piacevole attività.

Ovviamente uno sviluppo professionale basato su riflessività e creatività non può avvenire per decreto, bensì dovrà procedere dagli attori stessi. Tuttavia, se per gli insegnanti all'inizio della carriera è possibile che si sviluppino in maniera lineare, grazie allo slancio verso la professione e – in taluni casi - all'affinità generazionale con gli studenti che può facilitare il loro essere in situazione, per gli insegnanti esperti, giunti a uno stadio avanzato della carriera professionale, si può parlare di ri-socializzazione, ovvero di «un nuovo addestramento che può rimediare ai danni provocati da una precedente socializzazione inadeguata, aiutando gli individui ad adattarsi alle nuove esigenze educative, emotive ed occupazionali imposte dalla società in rapido mutamento»⁵⁹. Pur rimanendo fondamentalmente un'attività soggettiva, la risocializzazione richiede che il contesto nel quale il soggetto opera, in qualche modo supporti il cambiamento, il che presuppone la presenza di agenti ri-socializzanti (istituzioni e partner), di un contesto normativo e valoriale di riferimento che sia “nuovo” rispetto al precedente (contenuti per l'apprendimento professionale); di pratiche professionali inedite (modelli di aggiornamento e formazione).

Cosa cambia allora rispetto alla via tradizionale? Innanzitutto, che al centro del processo di risocializzazione ci sono le strategie dell'insegnante e non le regole e i modelli imposti dal contesto istituzionale; l'elemento attivo e creativo consiste nell'obiettivo strategico che l'individuo si dà, considerando la cornice istituzionale e organizzativa lo sfondo, e non la causa determinante, della realizzazione di questo potenziale. In secondo luogo, che in una concezione “aperta” e “situata” di socializzazione e di identità professionale, questo processo conduce alla graduale modificazione e innovazione delle strutture istituzionali e organizzative, favorendo a sua volta il cambiamento sociale.

⁵⁷ A. HARGREAVES, *Development and desire. A postmodern perspective*, in GURSKY T.R., HUBERMAN H., *Professional development in education*, Teacher College Press, N.Y., 1995, pp. 9-34.

⁵⁸ M. CROZIER, *Formazione, intellettualizzazione, creatività del lavoro*, in DE MASI D. (a cura di), *Verso la formazione post-industriale*, Angeli, Milano, 1993, pp. 115-124.

⁵⁹ N.J. SMELSER, *Manuale di sociologia*, Il Mulino, Bologna 1984, p. 81.