

Una morale 'per' gli insegnanti?

di

Elio Damiano

Circa dieci anni fa mi fu chiesto di scrivere un articolo su <Etica per i Docenti>. Accettai con qualche sorpresa l'invito e aprii il breve saggio (1) con questo 'incipit':

"Di recente i quotidiani informavano che il Ministro della pubblica istruzione avrebbe intenzione di predisporre una deontologia per gli insegnanti. Non si davano molti altri dettagli, né il proposito era messo in particolare rilievo. Non risulta che si siano levati cori di approvazione, né che l'evento sia stato ripreso e rilanciato da dibattiti su altri mass-media. Suppongo che il lettore non distratto, cittadino con o senza figli a scuola, abbia commentato che l'idea non era malvagia. Non è difficile immaginare la reazione di un lettore-docente, con la differenza che se si considera un insegnante elettivo (appartenente all'élite dei <déditi alla causa dell'educazione>) avrà pensato, di riflesso, alla maggioranza dei colleghi e quindi approvato con un <era ora!> ma scettico l'intento del ministro; se invece si trova nella categoria di ripiego, avrà commentato con rabbia che il responsabile dell'istruzione potrebbe dedicarsi con maggior frutto a procurare risorse per aumentare gli stipendi ed altro ancora per la scuola. (...)

Proviamo a rappresentare un altro scenario. L'azione è la stessa –una deontologia codificata dal responsabile politico- ma con diversi soggetti: da una parte, il ministro della sanità e, al posto degli insegnanti, i medici. Che cosa accadrebbe? Innanzitutto, la protesta sarebbe forte, gli attacchi al dicastero furibondi, gli echi non si placerebbero se non quando giungesse dal Palazzo un comunicato che attribuisce ai giornalisti un fraintendimento del messaggio originario (<<il ministero non ha mai pensato di interferire con l'autogoverno dei medici; più limitatamente, nell'ambito di una riflessione più ampia sui problemi della sanità, sottoponeva agli organismi responsabili l'ipotesi di aggiornare, nel quadro della loro autonomia e alla luce di alcuni episodi recenti, alcuni passaggi del giuramento di Ippocrate>>).

Con questo parallelismo tra docenti e medici (si potrebbe estenderlo a ingegneri, avvocati, notai...), intendo segnalare una differenza di condizione istituzionale: non solo nessuno si sorprende se il ministro della pubblica istruzione si fa carico di dare un codice di comportamento agli operatori, ma gli stessi insegnanti auspicano l'intervento (o lo contestano eventualmente solo per ragioni di priorità). Per le altre professioni, il solo accenno scatenerrebbe una sommossa autonomista: non tanto per ragioni di merito –l'idea ministeriale potrebbe anche essere giudicata plausibile, se non necessaria o addirittura urgente- quanto per motivi di competenza: non tocca all'autorità politica, bensì –e senza interferenze intollerabili- agli organi interni alle corporazioni coinvolte".

Una morale 'per' gli insegnanti

A distanza di tempo continuo a ritenere realistica quella reazione ipotizzata da parte dei docenti. Anche perché ho provato a controllarla sul terreno –non in termini statistici, bensì con un 'campionamento di convenienza'- in occasione di tre-quattro corsi di aggiornamento sulle tematiche della professionalità dei docenti, formulando alla scelta dei partecipanti delle risposte elaborate –in chiave di valutazioni alternative dell'iniziativa ministeriale- e chiedendo di pronunciarsi al riguardo. Si trattava di insegnanti sensibili alla problematica –almeno per il fatto che si erano iscritti ad un intervento formativo sull'argomento specifico. Ma nonostante fra le reazioni predisposte fosse compresa, alla stregua delle altre, quella 'corporativa', questa raccolse sempre il minimo numero di consensi. La risposta più gettonata? La conferma dell'attesa per una 'seria' iniziativa ... da parte dell'amministrazione!

Una siffatta dipendenza dal ministero non va giudicata ma, più correttamente, compresa nelle sue matrici istituzionali e riportata alle origini storiche del lavoro di insegnare. E' una lunga tradizione –ed un grossolano errore di prospettiva- quella che vede gli insegnanti regolarmente imputati di scarsa 'professionalità'. Per quanto riguarda la questione che affronta questo libro, abbiamo sempre avuto una morale 'per' gli insegnanti. Una riprova? L'articolo citato non mi era stato richiesto da una rivista pedagogica o didattica: ed è già un segno. L'invito mi era stato rivolto dal direttore della 'Rivista di teologia morale', per un forum su 'Pedagogia ed Etica', curato da un filosofo. E' scandaloso che il ministro, quando pensa ad una commissione incaricata di redigere il codice deontologico 'per' gli insegnanti, coinvolga di preferenza prelati e moralisti, escludendo i diretti interessati?

Per quanto riguarda i pedagogisti –ed in genere chi si occupa di formazione degli insegnanti- la bibliografia ragionata che completava quel forum faceva notare la scarsità della ricerca su una problematica così rilevante ai fini della comprensione e dello sviluppo della professionalità degli insegnanti. Per le opere su pedagogia ed etica in lingua italiana nei precedenti trent'anni, GALEAZZI (2) riesce a collezionare non più di una quindicina di titoli, tra volumi e saggi apparsi in riviste; ma per quanto riesca ad annotare che l'interesse per l'argomento risultasse negli ultimi tempi crescente, non toccano la decina le trattazioni riguardanti specificamente gli insegnanti. Se estendiamo ad oggi

l'accertamento, troviamo che, fra le enciclopedie pedagogiche, solo il Dizionario di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana (1997) comprende una voce '*Deontologia professionale*' (peraltro stesa da un teologo morale, Guido GATTI, egli stesso autore di un volume, il quarto di un corso di teologia morale uscito nel '92, intitolato *Etica delle professioni formative*, dedicato fra le altre anche all'insegnante, insieme ad altre figure, come l'intellettuale, lo psicologo, l'operatore della comunicazione sociale, l'artista e l'uomo dello spettacolo).

La situazione nel frattempo non sembra cambiata, se R. DRAGO lamenta una grave carenza al proposito ancora nel 2001. Aggiungiamo il numero monografico della rivista *Studium Educationis* (n.3/2003), dedicato a "*Etica e deontologia nelle professioni educative e formative*" a cura di C. XODO. Presenze significative, ma che non bastano ad affermare che l'argomento rappresenti una prospettiva attraente per il sapere pedagogico.

Non appare molto diverso lo stato dell'arte dell'etica pedagogica in altri Paesi. In quelli francofoni, PRAIRAT (2001), lamenta l'eccezionalità della riflessione sul principio di responsabilità in educazione, che solitamente viene affrontata in chiave giuridica e filosofica (i casi che si discostano dalla regola non superano le dita di una mano).

Anche in lingua inglese la produzione non è eccedente (per usare un eufemismo), se gli *Handbooks* che fanno il punto della ricerca sull'insegnamento e sulla formazione degli insegnanti riescono a non dedicare alcun capitolo espressamente all'etica professionale (neppure a quella dei formatori degli insegnanti). Anche qui va segnalata un'eccezione, ma lodevole, di un testo che è ormai un classico fra gli studi sugli insegnanti: *The moral dimensions of teaching* (1990), curato da un gruppo di docenti dell'università di Washington, con la leadership di un pedagogista internazionalmente noto come J. GOODLAD. Ma evidentemente siamo dinanzi ad un'apertura della ricerca in questo settore, dal momento che la bibliografia, fatto inconsueto in un'opera statunitense, si presenta limitata a pochi titoli.

Troviamo lavori altrettanto specifici in lingua tedesca, due dei quali noti anche al pubblico italiano come quello di FLITNER e DERBOLAV (rispettivamente del 1967 e del 1971, uniti dalla traduzione di L.Agnello del 1988) e, con particolare assiduità, BREZINKA (1986, 1994, 1995). La rarità di questi studi è ancora più sconcertante, se si bada al fatto che, per dirla con Derbolav, la moralità per l'insegnante è 'potenziata' rispetto a tutte le altre professioni: egli, infatti, è tenuto non soltanto a esprimere un comportamento eticamente ispirato, ma anche ad ottenere che gli alunni, secondo la loro età, facciano altrettanto.

Ma con la denuncia della scarsa propensione della ricerca educativa restiamo ancora al livello della quantità. La scarsa numerosità degli studi potrebbe anche non essere giudicata un limite così grave, se potessimo convenire sugli orientamenti della ricerca. Purtroppo le cose non stanno così.

Come accade per larga parte delle indagini che riguardano gli insegnanti, queste si rivolgono a loro, ma non li coinvolgono. Intendo dire che quando si indaga sulla morale dell'insegnamento i ricercatori concentrano la loro attenzione pressochè esclusivamente sulla riflessione etica svolta da filosofi del diritto (negli ultimi tempi) o comunque da filosofi morali o da filosofi sociali: ma non si piegano ad osservare le pratiche morali effettivamente realizzate dagli insegnanti. Non si tratta –ci mancherebbe altro!- di mettere da parte la produzione filosofica sull'etica, che per altro da alcuni decenni è venuta incrementandosi notevolmente, portando l'attenzione su aspetti di rilevanza assoluta per la società contemporanea, e quindi anche per l'insegnamento e per la scuola.

Le categorie concettuali elaborate in prospettiva morale sono da riconoscere fondamentali per cogliere la dimensione morale dell'educazione: ma rappresentano la ...metà del cielo. Sono proprio queste investigazioni che inducono a pensare che –come altre azioni sociali, riguardanti l'uomo e i rapporti interumani, singoli e di gruppo- l'insegnamento non può non avere una sua pregnanza morale. E pertanto si suppone che le pratiche scolastiche ed il lavoro di aula in particolare costituiscano un terreno intriso di un'ethos educativo di fatto che rappresenta una variante empirica locale del più generale *ethos* che permea, sempre di fatto, l'intera società. Non si vuole affermare che siamo dinanzi, necessariamente, a 'buone' pratiche morali; tantomeno sostenere che queste siano, in quanto effettuali, le 'vere' pratiche morali o le sole 'possibili'. Hanno solo la caratteristica di essere la fenomenologia fattuale della morale dell'insegnamento. Un oggetto di indagine che s'aspetta di essere esplorato, alla luce di quelle categorie, meglio se con la riserva di poterne suggerire altre, più mirate e pertinenti alle proprietà dell'azione d'insegnare.

Invece, la conoscenza etica disponibile è utilizzata (quando accade, ahinoi, sappiamo, di rado) per definire proposte che vengono prescritte agli insegnanti, a guida dei loro comportamenti di adulti impegnati nel lavoro educativo. A prescindere dalla loro validità scientifica, si può dubitare della loro congruenza alle condizioni d'esercizio in cui operano gli insegnanti: non solo in termini di adeguamento, quanto anche per la presa che possono avere in vista dei cambiamenti desiderabili.

Quello che conta, ancora di più della consapevolezza dei trasferimenti da un campo all'altro della ricerca –tra riflessione teoretica e azione educativa- è la tendenza a trascurare che l'insegnante è operatore morale di fatto, con un consolidato più o meno ampio di convinzioni e teorie implicite in proposito. Per quanto apprezzabili o discutibili che siano, esse 'sono'. Ignorarle, per gli studiosi interessati rappresenta innanzitutto una ingenuità che regolarmente pagherebbero con l'insuccesso pratico all'atto di voler innovare il costume etico-educativo. Ma anche, in quanto ricercatori, una colpevole rinuncia in termini di conoscenza, dal momento che si inibiscono di perlustrare un universo di comportamenti e credenze morali dei quali l'insegnante va riconosciuto come 'fonte' particolare, ma autentica e privilegiata.

La paura di educare

C'è tuttavia un aspetto della questione morale scolastica che mostra in qualche modo concordi insegnanti e ricercatori. Il problema della disciplina è ben presente nelle scuole, anzi è una preoccupazione dominante, non solo per gli insegnanti esordienti ma anche per quanti di loro che, nonostante lunghi anni trascorsi fra i banchi, affermano di non riuscire a 'tenere la classe'. Il bullismo si manifesta presto, già alle elementari, e anche da noi non sono infrequenti cronache di violenza, addirittura armata, da parte degli alunni. Un clima di paura serpeggia non solo nelle scuole dei quartieri degradati e la polizia comincia ad essere invitata a 'visitare' gli istituti scolastici. L'allarme accusa i media e spiega il fenomeno con le reazioni mimetiche dei ragazzi alla violenza assorbita in tv; le famiglie imputate di trascurare i figli replicano accusando gli insegnanti di terrorizzare gli alunni, che si sfogano in aggressioni e vandalismi, complice la mancata sorveglianza da parte dei dirigenti scolastici. E tuttavia, nessuno pronuncia la parola che una volta designava la soluzione del problema: la 'disciplina'.

Solo qualche nostalgico richiama i tempi in cui la scuola era a 'tolleranza zero' e l'autorità veniva esercitata senza remore attraverso punizioni e castighi –corporei e simbolici- graduati secondo una tassonomia corrispondente alle colpe. Eppure i nonni dei ragazzi di oggi possono testimoniare righellate sulle dita e tirate d'orecchie fino a sanguinare –o anche solo lunghe ore con braccia conserte- e, ancora più clamoroso, con genitori tutti consenzienti finanche a rincarare la dose. Oggi fanno scandalo i casi, che pur si danno, di sadismo dell'istruzione, e sono pubblicamente esecrati mentre comportamenti trasgressivi degli alunni vengono identificati come sintomi di malessere e servono ad invocare l'intervento, sempre insufficiente, dei vari professionisti del 'disagio scolastico'. Ma non c'è bisogno di rievocare l'*Ancien Régime* per riconoscere che la scuola –la classe in specie- è un ambiente ineludibilmente conflittuale e che la disciplina non è un dato di congiuntura. Piuttosto, è un aspetto sul quale, da un paio di generazioni, si è esercitata una sorta di censura ed ancora oggi, nonostante l'allarme, sono gli stessi insegnanti, paradossalmente, a presentarlo come una specie di incidente di percorso, da velare nella *privacy*. Ma non sono i soli a censurare la questione. La pubblicistica sull'argomento, anche quando non ha carattere divulgativo, si fa scrupolo di evitare il termine disciplina fin dal titolo e preferisce un più asettico 'gestione della classe', magari ribadendo l'eufemismo con l'attributo di 'educativa'.

Il fatto è che, invece, l'insegnamento è un progetto degli adulti 'sugli' alunni. Possono cambiare i modi ed i mezzi, ma l'insegnamento è strutturalmente asimmetrico e comporta l'esercizio dell'autorità. M. Foucault documenta le pratiche scolastiche dell'età moderna, quando la 'disciplinazione' –come egli suggestivamente chiama le tecniche del potere, non solo educativo- si tradusse come 'organizzazione per classi', aggregando gruppi omogenei di alunni per svolgere attività simultanee creando simmetrie temporali ritmate da segnali, colpi di fischietto e comandi di vario genere. Nella prospettiva aperta da Foucault, il potere è 'forza di interazione' -azione che suscita altre azioni- ed in quanto tale è finalizzata a provocare una 'forza di resistenza', che è condizione –più che effetto- della sua efficacia. E' nella volontà di orientare l'azione degli altri che si pongono la genesi dell'asimmetria maestro-scolaro e la matrice del conflitto educativo.

Per un soggetto come l'uomo, inetto alla nascita e con disposizioni pedagogiche fondamentali, l'asimmetria è la condizione naturale dello sviluppo. Ne deriva la necessità di gestire le tensioni della dipendenza. La questione non è il conflitto, bensì la legittimazione dell'autorità e di chi la esercita. E. DURKHEIM, un pedagogista considerato il fondatore della sociologia scientifica, ha scritto pagine memorabili al riguardo, con le quali riformula la disciplina come interiorizzazione di regole basate sull'ascendente di un'autorità morale. Questa, a sua volta, si manifesta come un sistema di credenze della coscienza collettiva tradotte in obbligazioni vincolanti per tutti. In questo modo la relazione di potere acquista senso –per chi la esercita e per chi vi partecipa- e afferma la sua legittimità. E' questo il motivo per il quale la 'disciplina' ha potuto essere definita come un problema di 'educazione' (o di 'maleducazione'), ovvero, più esplicitamente e compiutamente, di 'educazione morale'. Nei lavori di Durkheim si respirano ordine e disciplina, ma sono gli stessi che inducono a relativizzare la morale alla varietà dei sistemi sociali, tutti transeunti. E quindi a indebolire il 'morale' come 'sociale'. Come vedremo subito.

Questo vincolo fondativo fra morale societaria e disciplina scolastica che a quanti, come Durkheim, vivendo con inquietudine un periodo di transizioni sconcertanti al volgere tra Ottocento e Novecento, appariva in tutta la sua evidenza, oggi non risulta immediatamente percepito. Questa sorta di latenza non investe solo le implicazioni tra disciplina di aula ed educazione morale, ma tocca tutta la dimensione etica dell'insegnamento.

Una spiegazione c'è e ce la rivela con dovizia di dettagli un pedagogista germanico, W. Brezinka, che come abbiamo accennato ha dedicato più tomi al tema specifico. Curiosamente, il primo di questi, L'educazione in una società disorientata (1986), reca un doppio sottotitolo: il secondo, che non corrisponde a quello riportato in copertina ("Contributo alla pratica educativa"), recita così: <i valori nella pratica educativa>. Un equivoco fra un Autore, noto fra l'altro per una franchezza spigolosa, ed il suo editore italiano?

All'origine della reticenza sui valori, argomenta convincentemente Brezinka, c'è il pluralismo delle nostre società complesse, che vincola gli insegnanti della scuola di stato a trasformare i valori da idee meritevoli di assenso, credenza e venerazione in temi di discussione, oggetti di analisi, comparazione e critica. Più comunemente, l'imbarazzo dei docenti si traduce in pratiche di omissione più o meno imbarazzate. Bisognerebbe discutere a fondo sui compiti della scuola pubblica, di stato e non, per verificare se quella che Brezinka vede come un limite non sia, invece, una peculiarità del modo scolastico dell'educazione morale. Per ora segnaliamo che egli resta fedele a questa sua interpretazione, che ha ripreso di recente al simposio europeo su "La famiglia in Europa", dove ha sostenuto che l'educazione ai valori non può non riuscire un'occasione di attriti, anche gravi, tra genitori ed insegnanti (2005). Oggi non solo è difficile, anche tra scuola e famiglia, riconoscersi in una unica coscienza collettiva, quindi in una sola, incontrovertibile morale, capace di ispirare comportamenti convergenti e pratiche educative certe. Il disagio degli insegnanti nelle questioni disciplinari si spinge fino a provare, onestamente, quella che Brezinka riconosce come 'paura di educare'.

Un buon esempio è dato, nella nostra letteratura scolastica, dai Programmi della scuola media del 1979, dove in premessa -invece che operare una scelta- si enumerano le antropologie compresenti sullo sfondo delle transizioni culturali in corso. Più avanti, la 'trasparenza' delle procedure mediante le quali approssimare il 'dialogo' fra le antropologie concorrenti è stata fatta valere come soluzione: eloquente, al proposito, l'*Educazione alla Convivenza Democratica* proposta dai Programmi delle elementari del 1985. Segni dei tempi, negli anni '90, le emergenti 'Educazioni': allo Sviluppo, alla Pace, alla Legalità, all'Ambiente... Numerose, incontenibili. Un capitolo conclusivo delle vigenti Indicazioni Nazionali le rilancia articolandole sotto l'etichetta comune di '*Educazione alla Cittadinanza*', assegnando loro la funzione di finalità generali della programmazione educativa. Ovvero la medesima che una volta veniva assolta dalle postulazioni della morale scolastica, designata come 'disciplina' e sancita dal voto di 'condotta'. Nel frattempo, il bisogno di guida morale del comportamento esemplare sembra essere migrato, nel dominante paradigma del cognitivismo, presso le ex-materie d'insegnamento, assurte al rango di 'discipline'. Perché questa sorta di renitenza all'uso del termine 'morale'? Al di là della percezione socio-emotivo negativa del termine, che viene ricondotto quasi immediatamente al dispregiativo 'moralismo', forse, più che di omissioni e di renitenze, dovremmo parlare di una diversa base di legittimazione dell'autorità: la morale si declina come ottemperanza ai requisiti della scientificità, il rigore fattuale e l'intersoggettività.

Bisogna segnalare, tuttavia, che fa eccezione un paese, la Germania, che per ragioni storiche -connesse alla 'frattura' culturale del nazismo- si distingue per l'approfondimento delle metodiche dell'educazione 'normativa' dei giovani, a scuola e nell'extrascolastico: anche qui preferendo, comunque, l'espressione '*educazione politica*'. Analogamente si dica anche per altri paesi occidentali, dove l'educazione morale privilegia definirsi come '*educazione sociale*': più precisamente '*pro-sociale*', per spingersi fino ad '*altruismo*'. Sono denominazioni riprese anche da noi (p.e. DE BENI, 2000 e 1998).

Resta la conferma che -analogamente alla ricerca sull'etica per i docenti- anche l'educazione morale degli alunni non ispira molto gli studiosi; una difficoltà che si manifesta anche come divergenze fra paradigmi di ricerca concorrenti fra di loro (cfr F. K. OSER, 1986). In una situazione analoga versano anche le indagini sugli '*Studi Sociali*', la materia d'insegnamento che -come abbiamo già accennato a proposito delle varie denominazioni che assumono- tende a sostituirsi in qualche modo, a scuola, all'educazione morale.

Va precisato che non mancano *élites* professionalizzate di insegnanti che cercano di mettere in pratica tali proposte. Lo sforzo, tuttavia, viene ostacolato da quello che possiamo chiamare '*vizio di astrazione*' della produzione curricolare in fatto di educazione sociale (morale). Queste, infatti, vengono proposte come attività educative distinte dalle altre, un orientamento 'separato' che rende proibitivo lo sforzo di adottarle per la necessità di incorporarle nelle diverse e articolate componenti dell'insegnamento. Difatti l'educazione sociale (morale), a scuola, non può vincolarsi in una materia d'insegnamento o in un tirocinio di abilità ad hoc (tipo '*etichetta di aula*' o di cortile, soprattutto in presenza di handicappati o di immigrati), ma essere 'diffusa' nelle *routines* del quotidiano scolastico. Bel problema da affrontare, per la ricerca sull'educazione morale...

Note

(1) *Etica per i docenti*, in Rivista di Teologia Morale, n.108, 1996, pp.495-501

(2) G.GALEAZZI, *Bibliografia ragionata*, in Rivista di Teologia Morale, n.108, 1996, pp.503-508

Opere citate

- A.CENERINI e R.DRAGO, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento 2001
- E.DURKHEIM, *L'éducation morale*, Alcan, Paris 1925
- F.K.OSER, *Moral education and Values education.: the discourse perspective*, in M.C.WITTROCK, *Handbook of research on teaching*, Macmillan, New York 1986
- FLITNER, W., DERBOLAV, J., *Problemi di etica pedagogica*, La Scuola, Brescia 1988
- G.GATTI, *Etica delle professioni educative*, Elle Di Ci, Leumann 1992
- J.GOODLAD, SODER, R., SIROTNIK, K.A., eds., *The moral dimensions of teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 1990
- M.DE BENI, *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socio-affettiva*, Erickson, Trento 1998; *Educare all'altruismo*, ibidem 2000
- M.FOUCAULT, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976
- PRAIRAT, E., *L'éthique éducative: entre déontologisme et conséquentialisme*, in *Revue Francaise de Pédagogie*, n.137, 2001, pp.37-46
- W.BREZINKA, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Armando, Roma 1986; *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, ibidem, 1994; *Obiettivi e limiti dell'educazione*, ibid., 2002; *Scopi dell'educazione nelle famiglie e nelle scuole pubbliche in situazione di pluralismo*, intervento al Simposio europeo su "La famiglia in Europa", Pontificio Ateneo Lateranense, Roma 26.6.2004, in *Pedagogia e vita*, n. 1, 2005, pp.30-35