

Deontologia e formazione degli insegnanti: il legame debole

LORENA MILANI

Università di Torino

lorena.milanoi@unito.it

Riassunto:

La professionalità degli insegnanti è in continua evoluzione e richiede un surplus di conoscenze e competenze. La formazione si concentra spesso sulla didattica, sulla gestione d'aula e del gruppo e sulle dinamiche insegnamento/apprendimento. L'arte di insegnare, però, ha il suo centro nella dimensione deontologica. Tra formazione e deontologia il legame è debole: ciò costituisce un nodo critico che impone la necessità di un percorso di acquisizione della meta-competenza della "deontologicità".

Abstract:

The professionalism of teachers is constantly evolving and requires a surplus of knowledge and competences. Training often focuses on teaching, classroom and group management and teaching / learning dynamics. The art of teaching, however, has its center in the ethical dimension. The link between training and deontology is weak: this constitutes a critical node that imposes the need for a path to acquire the meta-competence of "ethics".

Parole chiave: Formazione degli insegnanti, deontologia, metacompetenza della deontologicità.

Keywords: Teacher's training, deontology, meta-competence of ethics.

1. L'etica professionale come emergenza

Le prospettive più recenti dell'epistemologia delle scienze nella prospettiva della complessità pongono al centro il concetto di emergenza quale "nozione sistemica sorprendente che le scienze cominciano a integrare. L'emergenza è il tipo di realtà nuova, dotata di qualità e proprietà proprie, che si forma, si costituisce, si concretizza a partire dall'assemblaggio organizzatore di elementi non dotati delle qualità e delle proprietà di questa realtà" (Morin, 2018, p. 30). In pedagogia abbiamo definito l'emergenza come "ciò che 'viene a galla', che 'risale dal fondo', (gli emergentisti parlano di *bottom up*) cioè ciò che si discosta pedagogicamente dalla fitta trama della quotidianità, dal processo e dall'agire educativi, al punto da interrogarci, da attivare la nostra attenzione di educatori, pedagogisti o ricercatori" (Milani, 2021, p. 36). Sta ai ricercatori, quindi, essere capaci di leggere e individuare le emergenze perché "l'emergenza possiamo solo constatarla" (Morin, 2018, p. 35). In riferimento alla deontologia professionale e alla sua "debolezza" nella formazione degli insegnanti, si può parlare di un'emergenza *prassica ed epistemologica*. Con un approccio fenomenologico, possiamo constatare che le cronache riportano spesso evidenti violazioni dei diritti dei minori e condotte

scorrete nell'ambito di ogni ordine e grado di scuola, non solo in Italia, ma nel Mondo con una *evidente emergenza nelle prassi educative*. Tali casi riguardano soprattutto l'abuso di mezzi di correzione (art. 571 del Codice Penale), reato che può sfociare nel vero e proprio maltrattamento (art. 572 del Codice Penale) fino alla lesione personale (artt. 582 e 583 del Codice Penale); va segnalato che l'art. 361 prende in considerazione l'omessa denuncia di reato come violazione del Codice Penale con conseguenze sugli adulti responsabili. In Italia, possiamo notare un certo oscuramento dei dati riguardanti violenze, abusi, maltrattamenti o abuso di mezzi di correzione: nei dati ufficiali dell'ISTAT non si può dedurre né la tipologia degli autori di reato né il contesto nei quali questi reati sono commessi, impedendone così un'analisi critica in grado di individuare l'incidenza del fenomeno sulle realtà educative (scuole, comunità, centri educativi, organizzazioni educative...). Lo studioso D. M. Malone, dopo una analisi dettagliata di molteplici ricerche sulle condotte errate degli insegnanti, dichiara: "Negli ultimi 20 anni c'è stato un aumento senza precedenti della cattiva condotta degli insegnanti in tutto il mondo" (2020, p. 82) e segnala che affiorano solo i dati relativi alle condotte più gravi ed eclatanti. L'emergenza della violazione dei diritti dei minori o di condotte maltrattanti, violente, abusanti o discriminatorie ci riporta all'apporto degli studi della *Pedagogia nera* di K. Rutschky (1977) e A. Miller (1987) e ripresi di recente da P. Peticari (2005) e da M. Muscarà e A. Romano (2020) e alla necessità di riattivare la riflessione scientifico-epistemologica sulla deontologia professionale tra eticità, deontologicità, pratica e prassi educative (Milani, 2021, pp. 9-29), ponendo al centro la riflessività etica nelle diverse dimensioni di "auto-etica, socio-etica e antrop-etica" (Morin, 2005, p. 54).

Dal punto di vista epistemologico, si rileva una *duplice emergenza*: da un lato, compaiono sempre più ricerche e riflessioni scientifiche che pongono al centro la questione deontologica anche in termini di un'irrinunciabile componente dell'agire professionale e della competenza educativa e pedagogica e di una necessità intrinseca alle relazioni nelle organizzazioni educative (Cenerini, Drago, 2000; Xodo, 2000; Milani, 2013; Perlino, 2013; Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014; Milani, Boeris, Guarcello, 2021); dall'altro lato, si evidenzia una povertà di strumenti, di indicazioni di linee di sviluppo e di tracce per la formazione dei docenti che orientino le prassi quotidiane e che consentano di far fronte ai dilemmi etici nell'agire educativo quotidiano in tutte le molteplici dimensioni organizzative (Pellerey, 1999; Perlino, 2013; Malone, 2020; Milani, Boeris, Guarcello, 2021). In questa prospettiva, è importante allenare a porsi le domande etiche, a decifrare e a interpretare le azioni, i contesti, le situazioni e le interrelazioni, all'interno delle diverse organizzazioni educative, in termini etici: si tratta di educare all'esercizio della "*metacompetenza della deontologicità*" (Milani, 2013) come sguardo critico in grado di leggere l'agire, i processi e le competenze educative come espressione e realizzazione di intenti etici indirizzati a realizzare giustizia educativa, equità, rispetto dei diritti dei minori, delle minoranze e dei diritti umani, in relazione non solamente al rapporto allievi-docenti, ma anche docenti-genitori (o affidatari e stakeholder), docenti-territorio, docenti-comunità educante e, infine, docenti-corpi sociali. La *deontologicità*, come metacompetenza, costituisce l'asse portante che delinea atteggiamenti e posture etiche non solo del singolo insegnante, ma

dell'intero corpo docente e dell'organizzazione nel suo insieme: la deontologicità, infatti, costituisce un'idea regolativa e un pilastro di un'"istituzione affidabile", ossia degna di fiducia educativa (Milani, 2019a).

2. Linee per una formazione etico-deontologica degli insegnanti

La formazione degli insegnanti deve urgentemente colmare lo iato tra una preparazione tecnico-metodologica e una più attenta preparazione più propriamente pedagogica e, soprattutto, etica. L'esercizio primario è quello indirizzato verso una riflessione critica sui processi in atto, interrogandosi sull'eticità delle condotte, delle prassi, delle azioni educative professionali, portando così alla luce dilemmi e questioni etiche nascoste nelle pieghe della quotidianità dell'agire educativo. Si tratta di porre in essere una relazione dinamica e generativa tra intenzionalità, progettualità, riflessività e deontologicità al fine di promuovere una coerenza interna che non eluda le domande etiche di fronte a ingiustizie, discriminazioni, sperequazioni, disuguaglianze che possono comportare esiti negativi in termini di giustizia educativa, equità, qualità dell'educazione ed affidabilità dell'istituzione nei confronti degli allievi e delle famiglie.

In questa direzione, si ritengono essenziali alcune *linee di riflessione e di sviluppo sulle quali orientare la formazione etico-deontologica* e la capacità di gestire i dilemmi etici:

- una formazione specifica che miri alla analisi e alla riflessione sui diritti dei minori (Milani, 2019b), sanciti dalla *Convenzione diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (ONU; 1989), e sui Diritti Umani e alle ricadute concrete nell'ambito della progettazione, dei programmi e dell'organizzazione scolastici e un'analisi delle azioni con i genitori, con il territorio, con la comunità educante e con tutti i corpi sociali;
- lo sviluppo di linee interpretative del concetto di giustizia educativa in rapporto alla povertà educativa, ai rischi di marginalità, marginalizzazione e discriminazione e al ruolo di impegno socio-politico della scuola come organizzazione sociale e di responsabilità etico-deontologica, in una visione anche di attenzione alle dinamiche determinate dalle molteplici presenze interculturali e alle posture etiche che richiedono la necessità di decolonizzare il pensiero degli insegnanti;
- il potenziamento di strumenti critico-riflessivi utili a comprendere i rischi di condizionamento presenti nell'istituzione scolastica come istituzione totale per avviare modalità di azione educativa e di insegnamento non omologanti, oppressive e distorte, ma capaci di promuovere negli allievi condotte responsabilizzanti, intenzionali, problematizzanti, democratiche e libere, attraverso "pratiche di libertà" (Freire, 1974; 2002): la partecipazione, la cooperazione, la coeducazione e la co-costruzione di significati e di cultura, in una dimensione di generazione di co-intenzionalità tra insegnanti e allievi;
- lo sviluppo di riflessioni orientate a "significare la qualità dell'educazione" nei contesti scolastici in relazione alle differenze sociali, culturali, di genere..., ossia a dare una lettura sociale, politica, ma anche personale e personalizzata dei bisogni educativi e delle domande di senso di fronte alle ingiustizie educative e della società, dando spazio e voce agli studenti e alle studentesse nella direzione di un'*advocacy* da promuovere come modalità e postura etica degli insegnanti;

- infine, poniamo la promozione di momenti specifici di riflessione a partire dai dilemmi etici che possono emergere nei diversi livelli dell'istituzione scolastica e dell'istruzione e nei diversi momenti del processo educativo attuato in ambito scolastico: l'esercizio della messa in atto di capacità di giudizio attraverso la messa in campo della metacompetenza della deontologicità deve consentire lo sviluppo della consapevolezza dell'educazione come azione etica a impatto sociale e politico.

L'auspicio perciò è che il legame debole tra deontologia e formazione degli insegnanti si alimenti della constatazione della necessità epistemologica e prassica affinché si sviluppi consapevolezza etica, responsabilità educativa, sociale e politica dell'agire professionale degli insegnanti.

Bibliografia

CENERINI A., DRAGO R. (Eds.) (2000), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento: Erickson.

CONTINI M.G., DEMOZZI S., FABBRI M., TOMELLI A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano: FrancoAngeli.

FREIRE P. (1974), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

FREIRE P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA.

MALONE D. M. (2020), Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. *Ethics And Education*, vol. 15, 1, pp. 77-97.

MILANI, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, Torino: SEI.

MILANI, L. (2019a), Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei Dirigenti. In: ELIA G., POLENGHI S., ROSSINI V. (Eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 219-228.

MILANI L. (Ed.) (2019b), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Bari: Progedit.

MILANI L., BOERIS C., GUARCELLO E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Bari: Progedit.

MILANI L. (2021), Le frontiere della deontologia in prospettiva sociale. Professionalità, contesti multiculturali e giustizia educativa. In: MILANI L., BOERIS C., GUARCELLO E. (2021). *Come una stella polare. Deontologia per insegnanti, educatori e pedagogisti affidabili*, Bari: Progedit, pp. 9-29.

MILLER, A. (1987). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino: Bollati Boringhieri.

MORIN, E. (2005). *Il metodo 6. Etica*, Milano: Raffaello Cortina Editore:

MORIN, E. (2018), *Conoscenza Ignoranza Mistero*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

MUSCARÀ, M., ROMANO, A. (2020). Punire, castigare, obbedire. Una lettura antropologica delle pratiche educative violente. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 16(1), 59-75.

ONU (1989), *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, New York: ONU.

PELLEREY, M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma: LAS.

PERLINO, A. (2013), *Competenza e deontologia degli educatori professionali. La ricerca di una soluzione sostenibile*, Lecce: Pensa Multimedia.

PERTICARI, P. (Ed.). (2015), *Katharina Rutschky. Pedagogia nera. Fonti storiche nell'educazione civile*, Milano-Udine: Mimesis.

RUTSCHKY, K. (1977). *Schwarze Pädagogik*, Frankfurt-Wien-Berlin: Ullstein Verlag.

XODO, C. (2000). Etica ed etica della professione docente. In: CENERINI A., DRAGO R. (Eds.), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento: Erickson, pp. 87-106.