

Per quanto la dignità abbia una sua dimensione “invisibile” in virtù del suo legame con la coscienza personale, la dignità professionale dell’insegnante non può non essere chiamata *anche* alla visibilità. Ma la visibilità del sapere professionale dell’insegnante si nutre di processi non evidenti, legati alla sua capacità di preparare bene il proprio lavoro e di prendersi cura della propria formazione. La dignità dell’insegnante è proprio il frutto di questa incessante ricostruzione del sé professionale che poi troverà modo di manifestarsi nelle forme richieste dalla professione, dal rapporto con gli studenti al rapporto con i genitori alle relazioni che si instaurano con la comunità di cui si fa parte.

LA “DIGNITA’” IN AMBITO EDUCATIVO E DIDATTICO

Maurizio Muraglia – “Le nuove frontiere della scuola” n.32/2013

Numero monografico sulla DIGNITA’

*“La dignità non consiste nel possedere onori,
ma nella coscienza di meritarsi”
(Aristotele)*

*“L’essenziale è invisibile”
(A. de Saint Exupery)*

Intendiamo coniugare qui il tema della *dignità* con il tema della *visibilità*. Il nesso che vogliamo istituire discende da una considerazione del tempo attuale quale tempo in cui la visibilità rappresenta il connotato principe dell’autoaffermazione e del successo¹. La ricerca sociologica non da ora evidenzia come le nostre società occidentali siano attraversate da una forte istanza di visibilità e di contatto, rivelata dall’uso sempre più pervasivo delle tecnologie digitali della comunicazione. L’accesso alla visibilità pubblica è diventato negli ultimi due decenni molto meno difficile che in passato, finendo per mescolare le carte del merito e della competenza con quelle della prestazione e del palcoscenico mediatico.

Non raramente ci si imbatte in comportamenti visibili - e vincenti sul piano mediatico - “senza dignità”. Sempre più spesso infatti la dignità risulta essere inversamente proporzionale al successo che si consegue, al pubblico che si riesce a sedurre, ai vantaggi che si riescono ad ottenere. Perché accade questo? Per comprenderlo bisognerebbe scandagliare la dimensione “invisibile” della dignità, il suo legame con la coscienza personale, talora la sua impopolarità. La dignità attiene alle profondità del soggetto, alla fatica che ciascuno compie nel costruire una collocazione nel mondo che abbia i tratti del servizio piuttosto che i tratti dell’autoaffermazione. La dignità, che forse oggi può tradurre l’antica *virtus* latina, si nutre di scelte non eclatanti, che non attirano magari la simpatia generale, ma che sono capaci di costruire contesto, di far crescere le persone, di fare....scuola.

Proprio quest’ultimo aspetto ci permette di accedere al terreno dell’educazione e dell’istruzione. Cosa vuol dire ragionare di dignità in ambito formativo? Tanti sono i percorsi di riflessione che

¹ Vd. il n.30 de “Le Nuove frontiere della scuola” dedicato al successo.

potrebbero essere intrapresi. Qui però vogliamo “tagliare” la questione declinandola attraverso il concetto di “dignità professionale”, perché questo costrutto ci sembra il più adatto ad osservare il panorama concettuale che si presenta quando si discute di formazione e più specificamente di formazione scolastica.

Cosa potremmo intendere, oggi, per “dignità professionale”? Quali tratti della professione di chi insegna possono essere delineati come tratti attraversati da dignità? Se, come scrisse qualcuno, “l’essenziale è invisibile”, e se vogliamo assecondare l’ipotesi iniziale di una sostanziale invisibilità della dignità, non possiamo negare che in quanto “professionale”, la dignità dell’insegnante non può non essere chiamata *anche* alla visibilità. La professione docente infatti si gioca su due tavoli. Il *tavolo visibile* della prestazione d’opera e il *tavolo invisibile* della preparazione alla prestazione. Questo secondo tavolo non è contrattualizzato e, generalmente, viene ignorato dal senso comune o comunque affidato alla coscienza individuale. Non si può sfuggire all’idea che la questione della dignità si giochi in larga misura sul tavolo della *qualità* di questo secondo tavolo. E per questo secondo tavolo vedremo successivamente come se ne renda necessaria una tematizzazione istituzionale. Ma prima occorre compiere un viaggio attraverso alcuni sentieri della credibilità sociale degli insegnanti perché è su questo terreno che si giocano le partite arbitrate dai decisori politici che provano a disegnare le future fisionomie professionali dei docenti. Tale viaggio è percorso da un filo rosso sintetizzabile con una domanda: quale sapere professionale serve ad un insegnante per far bene il proprio lavoro? Individuiamo tre connotati di questo sapere: il connotato istituzionale, il connotato culturale ed il connotato pedagogico.

Il connotato istituzionale. La dimensione culturale della professione - più immediatamente percepibile delle altre - non può fare a meno di coniugarsi con la dimensione istituzionale e con gli ordinamenti ad essa connessi. Questo è un punto di particolare criticità nella riflessione sulla dignità professionale dei docenti, perché la percentuale di insegnanti a conoscenza delle cornici istituzionali del proprio lavoro risulta essere effettivamente molto modesta. Invece una vera dignità professionale si costruisce anche conoscendo le regole del gioco nelle loro formulazioni autentiche e nella tempistica reale dei loro passaggi, senza fughe indebite nel futuro o attardamenti paradossali nel passato. Come dire che tra la dignità professionale e la dignità civica di un insegnante ci sono molti punti di contatto. Tra l’insegnante ed il giornalista, è grottesco che arrivi sempre prima il giornalista e che le informazioni istituzionali passino attraverso i *media*. Quando invece l’insegnante mostra conoscenza autentica delle cornici istituzionali (oggi anche europee) in cui si situa il suo intervento educativo, egli aumenta la sua capacità di autocollocazione in un contesto (a prescindere qui dalla condivisione o meno delle norme) e viene incrementata la sua capacità di

intervenire propositivamente nei processi decisionali - politici - della comunità professionale in cui opera. Nel tempo di internet peraltro l'accesso alle fonti non è più un problema come poteva essere una volta ed il controllo del contesto istituzionale è certamente un fattore innegabile di cittadinanza oltretutto di professionalità.

Il connotato culturale. C'è un sapere prodotto dalla ricerca scientifica in tutte le sue forme e articolazioni e legittimato dagli specialisti di ogni settore. A quel sapere si aggiungono tutte quelle forme di conoscenza veicolate dalla letteratura, dalla musica, dall'arte, dal cinema, dal teatro, che rendono una persona "colta". È augurabile che ogni insegnante sia una persona colta, ma non ogni persona colta è immediatamente un buon insegnante. Ci sono persone colte, anzi coltissime, soprattutto nelle scuole superiori, che appaiono alquanto sprovviste di sapere professionale. Diversi insegnanti-scrittori, che spopolano in libreria, appaiono persone coltissime e da quella posizione deplorano l'ignoranza degli studenti. Deplorare a ogni piè sospinto l'ignoranza degli studenti dall'alto di una presunta superiorità culturale o di una sterile *laudatio temporis acti* non è da ritenere tratto privilegiato di dignità professionale, come vedremo trattando del connotato pedagogico.

Dunque è il caso di richiamare la necessità di costruire un vero e proprio sapere professionale.² Questo non può essere separato dal sapere colto ma ha una caratteristica che lo rende più affascinante e concettualmente distinto perché orientato a far sì che i saperi appresi dai ragazzi si trasformino in loro cultura. Nel linguaggio attuale della formazione il processo di trasformazione dei saperi scolastici in cultura personale degli studenti viene riformulato in termini di costruzione di competenze culturali. E qui c'è bisogno di tecnica per un insegnante, ma anche di arte, intuizione, passione, emozione. Il mio sapere colto non è travasabile direttamente agli studenti sol perché lo enuncio in classe. Per istituire un nesso significativo tra la mia cultura e la loro cultura, mi può sostenere soltanto un sapere professionale capace di saldare il loro mondo cognitivo e affettivo con la *dimensione formativa del mio sapere disciplinare*. Si tratta, è bene ripeterlo, di un sapere che ha indubbiamente legami profondi col mio sapere colto (se non l'avesse sarebbe chiacchiericcio didattico senza spessore), ma legami altrettanto profondi con il *loro* sapere informale e col sapere sociale non formalizzato. Il sapere professionale degli insegnanti non è un sapere incolto, ma è un sapere composito, non erudito, profondo ma flessibile, disponibile alle contaminazioni, aperto ad intercettare mondi di significato eterogenei, multiculturali. Un sapere nutrito di scienze umane, perché in educazione si ha a che fare con esseri umani. Una dignità professionale si costruisce nel tempo coltivando questo sapere professionale.

² Vd. E. Damiano, *Il sapere dell'insegnare*, Francoangeli 2007.

Il sapere professionale che serve nel tempo attuale non è riducibile al mito della “mia materia”, come *corpus* organico di nozioni precostituite. Peraltro è difficile trovare chi sia in grado di tenere sotto controllo tutto il sapere che è chiamato ad insegnare. Il sapere professionale che serve è un sapere altamente performativo, è una sorta di macrocompetenza capace di intervenire sul sapere colto, di interrogarlo, di legittimarne alcune parti e delegittimarne altre alla luce del *criterio di formatività*. Quanti insegnanti si pongono il problema del sapere che val la pena di essere insegnato? Che val la pena di tenere a mente? E poi per quanto tempo i ragazzi tengono a mente le cose che imparano? E questi insegnanti, quale rapporto instaurano col libro di testo? Il libro di testo è una forma di mediazione tra il sapere colto ed il sapere degli studenti, ma il sapere professionale degli insegnanti non può essere oggettivato nel libro di testo. Il sapere professionale che cerchiamo, si diceva, è fatto di arte e di tecnica. C’è un’arte e una tecnica, una sapienza si potrebbe dire, che cerca di individuare le *permanenze antropologiche* dei saperi, quegli elementi di conoscenza, di procedura, di competenza, di strategia che i saperi hanno veicolato nel passato e che possono veicolare ancora. Si pensi a discipline antiche come il latino e il greco o allo studio della storia e delle storie. Trasformare i saperi in cultura è l’obiettivo del sapere professionale di cui qui si discute³.

Come si costruisce o ri-costruisce il sapere professionale? Ci sono discipline che vanno coltivate a questo livello? Si può pensare all’epistemologia delle discipline di insegnamento e alla psicologia dell’apprendimento?

Il connotato pedagogico. Non vi è dubbio che quanto fin qui detto a proposito del connotato culturale della dignità professionale dell’insegnante possiede forti valenze pedagogiche perché si è trattato di un sapere *per* la formazione. Valenza culturale e valenza pedagogica nel profilo professionale di un docente sono separabili soltanto artificialmente. Fatta questa precisazione, si vuol qui attribuire al connotato pedagogico la capacità di interrogare tutti gli educatori e gli insegnanti soprattutto sulla *questione relazionale*.

Quando si parla di studenti uno dei cardini più importanti del sapere professionale di un insegnante consiste nella capacità di integrare la struttura esterna e la struttura interna del gruppo classe, compito tanto più difficile quanto più le classi sono numerose, ma abbastanza trascurato a volte anche quando le classi hanno pochi alunni. E anche qui ci vuole tecnica e ci vuole arte. Ogni gruppo classe ha una struttura esterna basata sulla funzione istituzionale assegnata ai ragazzi quando entrano a scuola (compiti e regole). Basata insomma sui legittimi doveri. La struttura interna invece è quella basata sulle relazioni, su tutti gli aspetti emotivo-relazionali che attraversano

³ Si suggerisce la lettura del testo di B.Martini, *Formare ai saperi*, Francoangeli 2005.

la dinamica del gruppo e che incidono pesantemente sulla motivazione, sull'interesse, sulla disponibilità ad interagire con la struttura esterna⁴.

Integrare le due strutture significa preservare gli studenti non dalla fatica, ma dall'insensatezza. Più che nel passato, i ragazzi hanno bisogno che si legittimi ai loro occhi e alle loro emozioni ciò che si sta insegnando. Che si spieghi perché "è utile" e, in alcuni casi perché "è bello". Si tratta di una *sfida culturale e antropologica* che ci inchioda alla necessità di entrare in noi stessi per ritrovare le ragioni profonde dei nostri argomenti di studio. E ciò rimanda alla questione culturale esplorata in precedenza.

La partita relazionale è persa se si pone in termini di "scontro di civiltà" tra adulti e ragazzi. Peraltro, quando viene posta così, si rischia di produrre indebite mistificazioni. È tutto da dimostrare, infatti, che la giovinezza degli attuali docenti fosse costellata di virtù e quella degli attuali studenti di vizi. Bisogna invece attrezzarsi seriamente, con giuste letture e soprattutto grande desiderio di condivisione con i ragazzi, per scrutare le mutazioni in atto, che ci sono, sono profonde e in alcuni casi, indubbiamente, da combattere. Bisogna che agli alunni non venga risparmiato il conflitto, anche aspro. Nel conflitto crescono entrambe le parti solo se chi confligge è fermamente convinto delle proprie idee, ma non pensa di stare dalla parte della civiltà, della verità e della serietà. Resta il fatto che, dove ci sono adulti capaci di ascoltare, di condividere e di sognare, molte volte ci sono ragazzi disponibili ad impegnarsi nell'avventura della conoscenza. È importante far percepire che vogliamo favorire il loro incontro con un sapere tale da trasformarsi in un modo intelligente di scrutare e vivere il reale. La questione studenti è in larga misura la questione adulti. Adulti stanchi, avviliti e demotivati non possono generare studenti preparati.⁵

Questi tre connotati del sapere professionale degli insegnanti - individuati come tratti costituenti una vera e propria "dignità professionale" - entrano in gioco tutti i giorni non solo quando si fa scuola, ma anche quando si *prepara* il fare scuola. Meglio: quando entrano in gioco come connotati visibili, sono capaci di rivelare la qualità del lavoro invisibile. E torniamo qui al tema dell'invisibile, cioè a quella dimensione più "nascosta" del lavoro docente. In linea puramente teorica non dovrebbe esserci insegnante che possa permettersi di timbrare il cartellino e non preparare nulla del suo lavoro mattutino. Sappiamo però che le cose stanno diversamente. Ecco il punto: come stanno *effettivamente* le cose? Certamente se la scuola pubblica italiana sta ancora in piedi è perché c'è tanto lavoro invisibile e tanti insegnanti che esprimono qualità ben oltre l'orario di servizio. Il problema a questo punto non è soltanto quello del riconoscimento e del premio per

⁴ D. Novara, *Adolescenti, cioè nuovi 'barbari'?*, in "Rivista dell'istruzione" 2/2009, pp. 43-47.

⁵ Va tenuto presente quanto argomenta sul mondo giovanile U. Galimberti, in *L'ospite inquietante*, Feltrinelli 2007

questo lavoro, ma anche e soprattutto delle condizioni che rendano impossibile (e indesiderabile) a qualsiasi insegnante di attenersi alla timbratura del cartellino. Indaghiamo dunque sul lavoro invisibile.

Ci sono due livelli di lavoro invisibile. Il lavoro obbligato (correggere compiti, preparare adempimenti come programmazioni, relazioni ecc., stilare progetti, compilare schede) e il lavoro facoltativo (leggere, studiare, frequentare percorsi formativi ecc.). Il primo livello *deve* istituzionalmente accedere alla visibilità e vi accede qualunque ne sia la sua qualità. C'è chi per onorare questo livello impiega cinquanta ore al mese. C'è chi ne impiega a mala pena cinque. È un fatto di coscienza individuale. Conta solo la forma non il merito. Una relazione che ha richiesto due ore di lavoro non è riconosciuta più di una relazione prodotta in un quarto d'ora (posto ovviamente, ma non scontato, che la qualità sia decisa dalla quantità...). Il secondo livello, quello del lavoro facoltativo, ha avuto accesso alla visibilità per un breve periodo, quando si rese obbligatorio l'aggiornamento, negli anni Novanta. Poi questa misura cessò. Aveva prodotto delle aberrazioni, ma con l'acqua sporca si gettò anche il bambino rendendo quell'attività del tutto facoltativa, con i guasti che ne sono derivati.

C'è tuttavia un equivoco che si annida nel termine "aggiornamento" la cui chiarificazione potrebbe, forse, portare un piccolo contributo alla definizione dei connotati di una dignità professionale all'altezza delle sfide poste dall'impresa educativa.

Dovrebbe essere intanto distinto concettualmente l'aggiornamento dalla formazione in servizio. L'aggiornamento ha a che fare con la necessità individuale di rivedere la validità scientifica dei saperi che si consegnano ogni giorno agli alunni. Ciò riguarda il sapere colto di cui si parlava prima. Ogni insegnante ha il dovere di aggiornarsi sul sapere colto. E questa è una dimensione che non pertiene ad alcuna verifica istituzionale perché esprime la libertà dell'insegnante di abbeverarsi alle fonti che egli ritiene più opportune per qualificare il proprio sapere colto sul piano della validità scientifica cioè pre-curricolare. Se insegno latino e c'è un convegno su Cicerone ed un altro su Ovidio, sceglierò la mia partecipazione a questo o a quello in base alle mie esigenze individuali. Sono queste che mi orientano. L'istituzione può favorire, con bonus, sconti o altro questa mia partecipazione, ma all'istituzione interessa più direttamente il mio sapere professionale, ovvero che gli studenti siano preparati, e non è detto che conoscere l'ultima chiave di lettura delle *Metamorfosi* di Ovidio significhi che i miei studenti saranno preparati su Ovidio.

La formazione invece è altra cosa e ha a che fare con il concreto contesto scolastico in cui gli insegnanti operano e con le trasposizioni didattiche che sono capaci di produrre in esso. Riguarda

cioè il loro sapere professionale. Alla formazione dei docenti l'istituzione è interessata in maniera più diretta, perché essa modifica in profondità il loro modo di favorire l'incontro degli alunni con il sapere della scuola, che è la premessa del cosiddetto "successo formativo". La formazione richiede esposizione più prolungata, sinergia con altri colleghi della scuola, sperimentazione e verifica di procedure. La formazione non può essere solo eteroformazione, ma è soprattutto autoformazione. Il gruppo di docenti che eventualmente chiede formazione all'esperto esterno *conosce i problemi che va ad affrontare* e chiede un contributo esterno nella misura in cui egli sia capace di orientarli nella soluzione di un problema che non è afferente ad una carenza di contenuti disciplinari (aggiornamento) bensì ad una situazione concreta (costruzione di un curriculum per competenze, insuccesso scolastico e dispersione, criteri della valutazione e altro) per la quale occorre una *trasformazione dell'approccio organizzativo, educativo e didattico*.

In altri termini: l'aggiornamento ha a che fare con il sapere colto, la formazione riguarda il sapere professionale, che è giusto chiamare *sapere orientato al curriculum*, cioè lo spazio in cui il sapere incontra gli studenti⁶.

I contratti dei docenti, che per definizione devono disciplinare gli aspetti visibili della professione, sembrano interessati solo all'aggiornamento. Sugli incentivi alla formazione, che è quel che serve veramente per far crescere il sistema, il sistema stesso è molto timido perché le risorse sono quelle che sono. Ma il servizio visibile non si regge senza un livello accettabile di lavoro invisibile che è lavoro formativo, nel senso che *dà forma* al lavoro visibile. Questo lavoro formativo invisibile dell'insegnante attiene alla quotidianità del suo fare scuola, che è segnata da un problema fondamentale: come preparare bene le lezioni e i percorsi da sottoporre ai ragazzi? Come si prepara "bene" una lezione? Forse non si è mai riflettuto abbastanza su questa pratica molto domestica, che affatica ogni giorno una certa quota di insegnanti e che risulta, contrattualmente, invisibile o comunque implicita. Non vogliamo ignorare ovviamente la dimensione collegiale della progettazione educativa, ma restiamo dell'idea che questa si nutre dell'attitudine del singolo insegnante a riflettere sul proprio lavoro. Occorre in altri termini che si inneschi la motivazione alla ricerca e alla riflessione del singolo perché questa possa rifluire nel contesto collegiale. Un organo collegiale ottimamente pensato e organizzato non funzionerà mai se ne faranno parte insegnanti per i quali la riflessione sistematica sulle pratiche didattiche è un *optional*.

Quali competenze attiva un insegnante quando prepara una lezione o un ciclo di lezioni? Quando entra nella sua disciplina e ha nella sua mente i volti concreti dei suoi alunni. Quando riflette su

⁶ Per approfondire la questione dei saperi all'interno della progettazione curricolare, rimando al mio *Curricolo*, Tecnodid 2011.

quali elementi o aspetti di quell'argomento vanno detti prima o dopo. O vanno taciuti. Che cosa avviene sul tavolo dell'insegnante in questa fase? Si può davvero escludere che non stia facendo "formazione"? Non c'è proprio nulla di *formativo* nel suo travaglio quotidiano? Quante e quali fiabe nella scuola primaria? Quante e quali poesie di Leopardi nella secondaria? Due? Tre? E perché questa e non quella? Che cosa sollecita questa poesia, cosa dà in più o in meno?

Ci sono insegnanti che si pongono in maniera acuta questi problemi e vogliono dar loro una soluzione seria. Non esatta, che sarebbe impossibile, ma sensata sì. Da dove attingono queste soluzioni? Dai corsi di aggiornamento? È dubbio. L'impressione è che le attingano da un mix teorico-pratico che ha a che fare con l'esperienza e con letture mirate. Ci sono letture che un certo tipo di insegnante fa e che riguardano la propria pratica quotidiana. Sono letture che vanno a stratificarsi e a costituire una competenza - e una dignità - professionale molto seria: la competenza del preparare bene il fare scuola. All'autoformazione si dovrà aggiungere la sinergia con la comunità professionale, attraverso il lavoro degli organi collegiali, ma questa è un'altra storia e riguarda i modelli organizzativi.

É giusto dunque risottolineare che tale lavoro personale di autoformazione, basato su letture che tematizzano l'esperienza e su esperienze che validano le letture, risulta invisibile. Questo sembra essere il deficit più grande del sistema ovvero la capacità di riconoscere, legittimare, definire, incrementare e diffondere questo livello del lavoro docente.

Sappiamo bene che quando gli insegnanti vanno in classe instaurano sempre un rapporto tra il lavoro invisibile (anche quando è tale perché non c'è....) ed i loro studenti. Quel che ne viene fuori può essere una buona lezione, ma può venirne fuori anche un fiasco sia perché nell'ora precedente la collega o il collega ha dato il peggio di sé e la classe è distratta o demoralizzata sia perché è stato semplicemente un fiasco. Infatti il criterio degli esiti di apprendimento dei ragazzi non può essere assunto *da solo* per valutare la qualità del lavoro invisibile. In tempi di discussione sulla valutazione degli insegnanti, è necessario mettere a fuoco in modo più complessivo questa dimensione occulta del lavoro docente, i requisiti che dovrebbe avere, la visibilità che dovrebbe assumere, i luoghi in cui questa visibilità dovrebbe manifestarsi, i soggetti che dovrebbero avere il compito di rilevarla, soggetti che a nostro parere non possono che includere tutti gli attori del sistema, cioè dirigenti tecnici, dirigenti scolastici, altri docenti, genitori, studenti, e di includerli sistematicamente, nel tempo, con una logica da portfolio capace di registrare quel che va diventando visibile.

E' vero che la dignità in generale ha forti legami con la coscienza individuale, ma la dignità professionale degli insegnanti va anche in cerca di una gratificazione. Il problema è che la

gratificazione deve legarsi ad una forma di visibilità seria, non contraffatta o addomesticata. Una visibilità rivelatrice di una qualità. Certo è che finché l'invisibile rimarrà abbandonato alla coscienza individuale, nulla potrà scalfire lo scadente immaginario sui docenti. L'emergere dell'invisibile, cioè dell'essenziale, alla visibilità ed il riconoscimento autorevole di questa *visibilità qualitativa* è l'unica strada da percorrere. Hanno vista corta sia le strade dei concorsoni sia le strade del rifiuto a priori in nome della "complessità del problema". Occorre discuterne e le statistiche ci dicono che la maggior parte dei docenti italiani vuole discuterne e discuterne seriamente. Ci sono moltissime ragioni per contrastare ipotesi di lavoro troppo tese a gerarchizzare le comunità professionali, ma bisognerà pure proporre qualcosa di alternativo, perché l'esistente non è più sostenibile e si rischia comunque di spaccare le comunità professionali tra coloro che tirano a campare - traendo vantaggio dall'immobilismo, riconosciamolo - e coloro che cercano visibilità e riconoscimento in forme che spesso, ahimé, li allontanano dalle classi.

Dire che l'essenziale è invisibile significa che chi non ha alcun livello invisibile di lavoro non dispone dell'essenziale per insegnare. Lo spazio dell'invisibile, infatti, è lo spazio di ricostruzione continua del sapere professionale, il sapere che veramente serve e che è in continua ristrutturazione e riconfigurazione. È lo spazio in cui si costruisce la dignità professionale che poi troverà modo di manifestarsi nelle forme richieste dalla professione, dal rapporto con gli studenti al rapporto con i genitori alle relazioni che si instaurano con la comunità professionale di cui si fa parte. Bisogna forse avere il coraggio di affermare che l'invisibile deve acquistare pieno diritto di cittadinanza, ma anche di riconoscere che dove attualmente non c'è alcun invisibile occorre creare le condizioni perché questo invisibile sorga e si candidi anch'esso alla visibilità. Forse occorre pensare ad una visibilità standard, da minimo essenziale comune e riconosciuto ad ogni docente italiano.

In conclusione, si potrebbe affermare che il tema della dignità professionale degli insegnanti (cui va doverosamente aggiunta quella dei dirigenti scolastici), che abbiamo qui voluto considerare come la matrice di tutte le "dignità" che possono essere attribuite ad ogni aspetto della vita scolastica - la dignità degli studenti, la dignità della cultura scolastica, la dignità dei modelli organizzativi, la dignità delle regole - rappresenta davvero un crocevia di questioni politiche, sociali, culturali, pedagogiche che meriterebbe una riflessione molto più sistematica di quanto sembra avvenire in questa stagione di precarietà complessiva dell'istruzione pubblica. Eppure non vi è chi non ritenga che un incremento dei fattori di dignità professionale, nella professione docente, rappresenterebbe un punto di svolta cruciale per l'evoluzione complessiva di un Paese che vede sempre più annebbiarsi il patto generazionale tra giovani e adulti.