

Prima conferenza annuale SISE (Società Italiana di Sociologia Economica):
Sessione: Professioni e Professionalismo: nuove sfide per la sociologia economica.

Le trasformazioni dell'identità professionale e del professionalismo degli insegnanti: primi risultati da una ricerca empirica

Micol Bronzini

1. Premessa: trasformazioni sociali e crisi dei sistemi scolastici

Il dibattito circa l'evoluzione del professionalismo del corpo docente si lega profondamente alla riflessione sulla crisi dei sistemi scolastici e alla loro capacità di formare capitale umano rispondente alle competenze richieste dal mercato del lavoro e dai nuovi modelli economico-produttivi. Le fonti di pressione sui sistemi scolastici sono molteplici: sia 'dall'alto', come conseguenza delle politiche neo-liberiste e dell'implementazione, anche nell'ambito educativo, delle logiche del *New Public Management* (o del cosiddetto nuovo managerialismo pubblico) (Pollitt, 1990)¹; sia dal basso, come effetto dei cambiamenti socio-demografici e dei mutamenti culturali che si riflettono nella relazione con gli utenti (alunni e famiglie).

Con riferimento al primo ordine di fattori, l'ideologia di mercato ha dato l'avvio a processi di razionalizzazione della scuola, combinando il decentramento, l'autonomia scolastica (non sostenuta però da adeguati supporti finanziari) e la crescente competizione tra istituti per gli studenti, con un protagonismo ministeriale che si esprime con l'adozione di sistemi di monitoraggio e di strumenti di misurazione delle *performances* dei singoli istituti e in un maggiore controllo centralizzato sui *curricula* e sui risultati, attraverso test di valutazione delle competenze standardizzati.

Per quanto concerne le più ampie trasformazioni sociali e culturali, vanno richiamati i cambiamenti delle strutture familiari, il crescente investimento sui figli, spesso unici e concepiti tardi, e le maggiori aspettative di successo scolastico come possibile fattore di contrasto alle difficoltà occupazionali. A ciò si aggiunga l'aumento dei livelli di istruzione della popolazione, la maggiore diffusione delle informazioni e la percezione di una crescente 'democratizzazione' del sapere, ma anche il diffondersi di una cultura post-moderna, fortemente individualista e 'prestazionale'. Tra le forze che guidano il cambiamento una considerazione particolare merita, inoltre, la rivoluzione elettronica e digitale che ha modificato sia il modo di insegnare sia le modalità della relazione con le famiglie.

Inoltre, diversamente da altri settori del welfare, come la sanità, il cui *malessere* viene imputato principalmente a fattori esterni alla professione medica (che solo parzialmente ne è scalfita sotto il

¹ Pollitt (1990) identifica gli assi portanti dell'insieme di tecniche gestionali importate nel pubblico dal mondo aziendale: una rigida gestione finanziaria attraverso i controlli di budget e la contabilità analitica, l'enfasi sull'impiego efficiente delle risorse e sulla valutazione della produttività, l'utilizzo estensivo di indicatori quantitativi per misurare le *performances*, l'accento sull'*accountability* ossia sulla necessità di dare conto all'esterno della propria attività, l'esaltazione della libera scelta sul mercato dei diversi servizi pubblici, la competizione tra le strutture, la flessibilizzazione del rapporto di lavoro, con il ricorso a sistemi premianti legati alla valutazione delle *performances*, l'affermazione di figure manageriali, con la conseguenza che il controllo sui modi di lavorare passa dai singoli professionisti a chi detiene responsabilità gestionali.

profilo del riconoscimento professionale e del prestigio), nel caso della scuola la *professionalità* stessa del corpo docente subisce un continuo attacco mediatico.

Di fronte a questo scenario, risulta di particolare interesse approfondire l'evoluzione del professionalismo degli insegnanti. Con questo obiettivo, il paper proposto muove da una ricostruzione della letteratura sul professionalismo del corpo docente e dei differenti approcci teorici con cui questo tema è stato affrontato (§2), per poi approfondirne l'evoluzione, così come è stata ricostruita con riferimento al mondo anglosassone (§3). In conclusione della riflessione teorica verranno presentati alcuni contributi che suggeriscono l'emergere di un nuovo professionalismo e ne definiscono i principali caratteri (§4). La ricerca empirica di cui verranno presentati i primi parziali risultati (§5), una *survey* esplorativa condotta su un campione di insegnanti, si interroga proprio sul modello di professionalismo emergente.

2. Il dibattito sociologico attorno alla professione degli insegnanti

Il tema del professionalismo degli insegnanti e la questione di fondo se possano considerarsi a tutti gli effetti una professione, o se invece rientrino nella categoria generale delle 'occupazioni esperte' è stato a lungo dibattuto. Al riguardo può essere utile richiamare brevemente il dibattito sociologico sulle professioni e i diversi orientamenti di analisi al suo interno: quello funzionalista, quello interazionista e quello marxista e neo-weberiano.

Il primo approccio, che si sviluppa a partire dagli anni '30 e resterà dominante fino agli anni '60 (Parsons, 1939; Marshall, 1951; Goode 1957; Goss 1961; Greenwood 1957), concepisce le professioni come specifiche forme istituzionali in grado di "mediare tra bisogni individuali ed esigenze funzionali della società" (Lisimberti, 2006, p. 42). Le professioni sono una particolare categoria di occupazioni che applicano un corpo sistematico di conoscenze a problemi altamente rilevanti per i valori fondanti della società (come la salute, l'educazione e la giustizia). Questa prospettiva enfatizza, dunque, le funzioni sociali delle professioni e il loro orientamento al servizio di rilevanti interessi sociali. I professionisti conseguono, dunque, potere e prestigio in cambio di un ideale di servizio, appreso attraverso un processo di socializzazione, e l'accettazione del controllo da parte della comunità dei pari, formalizzato in un codice etico. Il dibattito funzionalista si è concentrato prevalentemente sugli attributi che contraddistinguono le professioni (corpus di conoscenze teoriche e pratiche, regole etiche codificate, riconoscimento legale e sociale, etc.) e sui criteri che consentono di distinguerle dalle altre occupazioni. In questa prospettiva, l'insegnamento è stato a lungo considerato una professione *sui generis* (Colombo, 2005), una *semi-professione* (Etzioni, 1969) o a cavallo tra professionalismo e semi-professionalismo (Freidson, 2002). Diversi fattori rendono difficoltoso attribuire un pieno statuto professionale agli insegnanti in quest'ottica: un percorso formativo (almeno inizialmente e per certi gradi di insegnamento) più breve di quello previsto per altre professioni, un corpus di conoscenze meno specializzato, minore autonomia e minore status. Inoltre, il fatto che l'agire professionale si eserciti, pressoché esclusivamente, all'interno di organizzazioni formali strutturate gerarchicamente e/o gestite in chiave manageriale e soggette alle pressioni del mercato (a differenza delle professioni cosiddette 'libere' prese a prototipo dell'idealtipo professionale) costituisce una criticità per l'analisi funzionalista (Adler et al., 2008).

Tuttavia, proprio il progressivo inserimento anche dei libero-professionisti entro contesti organizzativi, peraltro di dimensioni crescenti e sempre più burocratizzati, interroga oggi

maggiormente la sociologia delle professioni, che si trova alle prese con la necessità di nuove categorie concettuali.

Del resto, già a fine anni '50 Hughes (1958) è stato tra i primi a sottolineare la poca utilità di soffermarsi sulle differenze tra professioni e 'occupazioni esperte', definendo tali differenze come più "di grado che di natura" (Evetts, 2013). La caduta della linea netta di differenziazione tra professioni e occupazioni, su cui si concentrava il dibattito funzionalista, ha contribuito a dare avvio a un interesse più 'micro' (etnografico) per i processi di socializzazione alla professione entro i vari contesti organizzativi e alla riflessione sull'identità professionale. Ciò ha portato a definire 'dal basso' ciò che accomuna l'agire professionale in un determinato ambito. Negli anni '50-'60 si sviluppa l'approccio interazionista che contesta alle spiegazioni funzionaliste la mancata considerazione di come le diverse occupazioni si contendano lo status professionale, e le ricompense che ne derivano in termini di potere, risorse economiche e prestigio e, dunque, di sottovalutare la questione del potere. Mentre le spiegazioni funzionaliste si basano sull'idea che sia la rivendicazione di specifiche conoscenze e tecniche il fondamento del riconoscimento dello status professionale, in questa prospettiva si chiama in causa la dimensione politica e sociale: "potere e retorica persuasiva" come sosterrà Freidson, che proporrà un modello di analisi capace di coniugare un forte connotato interazionista con un approccio strutturale (Vicarelli, 2002). Altri contributi, in particolar modo nell'ambito dell'interazionismo simbolico, adotteranno, invece, una prospettiva microsociologica e assumeranno come punto di partenza gli attori sociali, i loro comportamenti concreti e i processi di reciproca interazione tra gli stessi. Da questo punto di vista, il focus non è sui processi macro e meso di formazione (ed evoluzione) delle professioni, né sulle loro funzioni sociali, quanto sul modo in cui i professionisti nelle loro interazioni quotidiane (*in primis* entro i diversi contesti organizzativi in cui operano) interpretano e costruiscono la professione stessa. In altre parole, questi approcci tralasciano l'interrogativo di fondo 'che cos'è una professione?' per focalizzarsi sul 'chi è il professionista e come opera' (Lisimberti, 2006). Merito di questo filone è l'aver sottolineato il carattere segmentato delle professioni, rifiutando l'idea che esse siano unitarie al loro interno, e l'aver portato l'attenzione sulle pratiche quotidiane, nonché sulle dinamiche di conflitto e negoziazione tra ruoli professionali e *constraints* organizzativi. Il limite è, però, quello di una scarsa considerazione dei condizionamenti storico-strutturali. Uno dei temi più indagati, soprattutto nella letteratura francese che si è occupata degli insegnanti, è quello dell'identità professionale, spesso analizzata con una prospettiva discorsiva/costruzionista. In quest'ottica si esplora come l'identità professionale si costruisca attraverso le risorse narrative che i diversi *setting* organizzativi mettono a disposizione (Holstein, Gubrium, 2000; Søreide, 2007). Anche le riflessioni di Schön (1983) sul professionista riflessivo possono ricondursi entro una sfera di analisi dell'agire professionale che si rifà alle teorie interazioniste e costruttiviste.

Infine, il terzo approccio nella corrente marxista-critica avanza una lettura del professionalismo come 'ideologia' volta a legittimare la conservazione del proprio potere (e dei privilegi a esso connessi) da parte di determinati gruppi sociali. La corrente neo-weberiana riprende, invece, il concetto di 'chiusura sociale' di Weber, per riferirsi alle strategie poste in essere dai produttori di determinati beni e servizi nei confronti dell'esterno, nell'intento di regolare le condizioni del mercato restringendo l'accesso dal lato dell'offerta. Da questo punto di vista, le professioni sono gruppi sociali organizzati dotati di una competenza esclusiva, controllo sulle altre occupazioni e il potere di definire i bisogni del consumatore/cliente e di provvedervi (autonomia professionale organizzata). Si recupera, dunque, in questa prospettiva l'analisi del potere, delle strategie di controllo occupazionale e di status, indagando in quest'ottica i processi di professionalizzazione

attraverso cui una occupazione ottiene di essere riconosciuta come professione e di avere il monopolio di una determinata giurisdizione (Abbott, 1988). Vengono, inoltre, comparati i processi di professionalizzazione di determinate occupazioni in diversi contesti nazionali. Si sottolinea, inoltre, il carattere contingente del fenomeno professionale e ciò apre la strada allo studio delle condizioni storiche della sua affermazione, ma anche all'analisi delle sue possibili trasformazioni (Larson, 1977).

Il dibattito interno alla sociologia delle professioni sull'evoluzione del professionalismo interessa vari profili professionali: medici, avvocati, architetti, assistenti sociali, psicologi, insegnanti, ecc. Tuttavia, risulta particolarmente cogente per quelle professioni la cui ascesa si collega con l'espansione del welfare nella prima metà del secolo scorso; ciò, da un lato, ne ha permesso il riconoscimento e l'istituzionalizzazione, dall'altro, ha comportato l'esigenza di organizzare in modo efficace il lavoro professionale, inserendolo entro organizzazioni formali di tipo burocratico. In questo senso, il caso degli insegnanti risulta particolarmente interessante, in quanto fin dall'inizio si trovano a operare entro le istituzioni di welfare, dovendo quindi conciliare l'autonomia professionale e il coordinamento collegiale, elementi tipici del professionalismo, con la regolazione burocratica². Prima che per altre professioni, dunque, nel campo dell'insegnamento si è affrontato uno dei nodi centrali del dibattito degli ultimi anni sulle professioni: l'emergere di un professionalismo organizzativo contrapposto al tradizionale professionalismo occupazionale (Evetts, 2011) e le forme recenti di *ibridazione*.

Mentre, dunque, l'approccio funzionalista si interrogava se, e in che misura, il lavoro dell'insegnante rispondesse ai criteri identificativi delle professioni, e gli approcci interazioni e costruzionisti ragionavano attorno alla professionalità e all'identità professionale degli insegnanti, l'approccio neo-weberiano appare maggiormente interessato a riflettere attorno alle configurazioni (variabili nello spazio e nel tempo) del professionalismo docente.

3. L'evoluzione storica del professionalismo degli insegnanti

Ripercorrendo l'evoluzione del professionalismo dei docenti in una prospettiva storica, Hargreaves (2000) individua, con riferimento al mondo anglosassone, quattro fasi ben riconoscibili: l'epoca 'pre-professionale', quella del 'professionista autonomo', quella del 'professionista collegiale' e la quarta, in corso, ancora aperta a un duplice scenario, quello 'post-professionale' o quello 'post-moderno'. La fase 'pre-professionale' o 'dell'insegnante maestro' (che si sviluppa da fine Ottocento agli anni Quaranta) è quella dell'avvio della scuola di massa, con *curricula* standardizzati e specializzati, metodi di insegnamento 'frontali' basati sulla 'recitazione' dei contenuti didattici e sull'interazione diretta dall'insegnante secondo il *pattern* domanda-risposta. In questo contesto, il compito principale dell'insegnante è quello di mantenere l'attenzione e di assicurare la copertura del programma scolastico prescindendo dai bisogni, dai tempi e dalle modalità di apprendimento dei singoli studenti. La professionalità si basa essenzialmente sull'esperienza pratica: si impara a insegnare sul campo, per 'prove ed errori', e si esercita la professione individualmente. L'insegnante è visto come colui che dedica tutto sé stesso al suo mestiere, anche a prescindere dal riconoscimento economico che gliene deriva.

² Per ambiti come la scuola o l'ospedale Mintzberg conierà il termine di 'burocrazia professionali'.

La seconda fase del 'professionista autonomo', che si sviluppa a partire dagli anni Sessanta, si contraddistingue, innanzitutto, perché l'insegnamento diviene una professione 'all-graduate' al pari di altre, in quanto viene prevista una formazione di tipo universitario per l'accesso alla stessa³. Si diffondono, inoltre, nuovi approcci *student-centred* e aumentano gli spazi di autonomia decisionale dei singoli insegnanti, stimolati a innovare la didattica e a sperimentare approcci pedagogici innovativi (sebbene spesso polarizzati nelle loro posizioni). Alla formazione accademica iniziale si affiancano, dunque, corsi di aggiornamento professionale tenuti da 'esperti', cui i singoli docenti sono sollecitati a partecipare, seppure si riveli spesso difficoltoso collegare i contenuti innovativi proposti con la pratica quotidiana. Al fermento pedagogico non corrisponde, inoltre, una reale innovazione nell'organizzazione del lavoro, in cui continua a predominare, e per certi versi si accentua, l'individualismo e l'isolamento – peraltro legittimato in nome dell'autonomia e della professionalità degli insegnanti. Gli spazi per la collaborazione e l'integrazione tra colleghi sono del tutto residuali e limitati al confronto su eventuali problematiche della classe o di singoli studenti, i programmi e le discipline.

A metà anni Ottanta si viene configurando la terza fase del *collegial professional*: le riflessioni pedagogiche e le metodologie didattiche diventano sempre più plurali (apprendimento cooperativo, ricerche basate sul computer, auto-valutazione, valutazione del portfolio, ecc.), e aumenta sia il lavoro di tipo educativo – a fronte delle maggiori difficoltà sociali ed esistenziali che gli studenti incontrano -, sia l'esigenza di una didattica più personalizzata e inclusiva. Per far fronte a tali cambiamenti gli insegnanti si aprono a una maggiore collaborazione e integrazione con i colleghi, sostenute anche dalle nuove politiche gestionali che enfatizzano il lavoro di gruppo e il coinvolgimento degli insegnanti nei processi decisionali che concernono l'organizzazione scolastica. Tuttavia, spesso ciò si traduce nella devoluzione agli organismi collegiali di meri compiti tecnici senza che siano previsti momenti e spazi per un reale confronto e una riflessione condivisa sui fini ultimi del progetto educativo-formativo, che sempre più vengono definiti a livello centrale. Di conseguenza, le forme di partecipazione e attivazione collegiali finiscono con l'essere vissute dagli insegnanti con scetticismo come perdite di tempo, nel migliore dei casi, o come "uno stratagemma per guidarli verso i dettagli di politiche che sono state pre-decise centralmente" (Hargreaves, 2000, p. 169), nel peggiore, anziché come possibilità di una effettiva *self-governance*. Inoltre, la crescente attenzione per la dimensione manageriale ha avuto come riflesso una maggiore attenzione a questi aspetti anche nel campo della formazione professionale, a discapito della formazione continua degli insegnanti sugli aspetti pedagogici e sui contenuti disciplinari.

Infine la quarta fase, quella attuale, risulta ancora aperta a esiti contrapposti: quello di una de-professionalizzazione dell'insegnamento (che l'autore definisce come uno scenario 'post-professional'), o quella di un professionalismo 'post-moderno', a seconda che prevalga l'organizzazione in senso manageriale o cooperativo. Quest'ultimo rappresenterebbe il tentativo di riconfigurare il professionalismo dei docenti in termini diversi dal passato, ormai anacronistici visti

³ Con estremo ritardo rispetto all'esperienza anglosassone descritta dall'autore, nel caso italiano solo con il Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, "Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario" si prevede l'obbligatorietà della formazione universitaria anche per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, nonché la formazione specifica post-laurea per gli Insegnanti Superiori. È solo a fine anni Novanta, dunque, che l'Italia si allinea con gli altri paesi europei per quanto concerne l'accesso alla professione. La materia, inoltre, è stata successivamente novellata, dapprima con la Legge-Delega n.53 del 2003 e poi con il Decreto legislativo n. 227/2005.

i grandi processi di cambiamento a livello sociale, più ampi, più flessibili e più inclusivi, con una maggiore attenzione alla dimensione collegiale dell'insegnamento ma, soprattutto, a nuove configurazioni nei rapporti con gli studenti, le famiglie e il contesto locale. Hargreaves indica i caratteri principali di questo nuovo professionalismo post-moderno: la necessità di dialogare con comunità locali sempre più multiculturali e con famiglie 'al plurale', la caduta dei confini e dell'isolamento rispetto alla realtà circostante, il lavoro in rete con le altre agenzie sociali, il passaggio da una strenua difesa dalle interferenze del mondo esterno alla valorizzazione delle risorse in esso presenti, a partire proprio dalle famiglie. Queste ultime si considerano una vera risorsa da coinvolgere 'alla pari' nei processi decisionali e non un mero supporto per l'apprendimento o per le attività scolastiche, in una logica di mantenimento del 'controllo' da parte degli insegnanti, come nella *parentocracy* del modello manageriale. In una simile ottica il lavoro collegiale diventa una necessità i cui tempi devono essere, però, riconosciuti e formalmente previsti, non solo lasciati alla volontà dei singoli (o, peggio, 'imposti'), al di fuori dall'orario ufficiale di lavoro. La dimensione cooperativa e collaborativa travalica, inoltre, i confini dei singoli istituti per dare luogo a vere e proprie comunità di pratica in grado di auto-definire (e migliorare) i propri standard professionali. Ci sembra che tali caratteri del nuovo professionalismo degli insegnanti, così come evidenziati da Hargreaves, rispondano ai pilastri dell'*hybrid professionalism* elaborati da Vicarelli e Spina (2016) con riferimento alla professione medica: partnership orizzontali sia con gli utenti che con i colleghi, collegialità, così come definita da Adler (2008), definizione di percorsi didattico-educativi, frutto di un maggiore confronto con il mondo ricerca, alternativi sia alla totale discrezionalità del professionalismo occupazionale che alla standardizzazione dei *curricula* figlia di quello manageriale e forme di auto-valutazione professionale condivise, anche in questo caso alternative sia alla fiducia incondizionata della prima fase che della valutazione manageriale delle *performances*.

4. Un nuovo professionalismo?

Molti autori suggeriscono che il professionalismo, non solo degli insegnanti, sia oggi alla ricerca di nuovi paradigmi interpretativi (Irvine, 2003; Kuhlmann, 2006; Noordegraaf, 2007; 2011; Newman, Tonkens, 2011; Evetts, 2011).

Schön's (1983) individua tre possibili sviluppi del professionalismo: uno all'insegna di un maggiore tecnicismo e di un forte appello alla razionalità tecnica, con il richiamo alla pratica professionale come attività strumentale rispetto a fini non ambigui e una difesa selettiva nei confronti di ciò che non risponde a tali presupposti. In questa logica verrebbero esclusi dal campo delle attività professionali i fini ambigui e gli elementi di instabilità del contesto. Nel versante educativo ciò significa, ad esempio, non prendere in considerazione i fattori di variabilità sociale, come l'emergere di bisogni educativi 'speciali' o le istanze di una società multiculturale. L'analisi di Brint evidenzia come la retorica sulla competenza tecnica alla base della concezione del 'professionalismo esperto' comporta «the triumph of expertise as a basis of distinction that requires no additional moral vaulting» (Brint, 1994, p. 10; Muzio, Kirkpatrick, 2011).

Un secondo possibile sviluppo porterebbe, invece, al contro-professionalismo, ossia a esprimere una critica radicale, fondata sull'alleanza tra professionisti e utenti all'insegna di un antagonismo di fondo con il mondo professionale tradizionale. Un simile scenario appare, in realtà, più presente in altri ambiti, come la medicina, che non in quello in esame, sebbene possano essere inquadrate in questo senso le esperienze di *Home schooling*. Infine, il terzo possibile sviluppo è l'emergere di un

‘professionalismo riflessivo’, in cui la riflessione ruota attorno alla finalizzazione dell’agire professionale e si orienta *problem setting* tanto quanto del *problem solving*. In questo caso la pratica professionale diviene all’insegna di una conversazione riflessiva con la situazione e la relazione stessa tra professionista e utente si configura in simili termini (Schön, 1983). Il professionista riflessivo riconosce che le proprie azioni possono assumere significati diversi per gli utenti e non dà per scontati i propri valori, in quanto consapevole del loro essere culturalmente, socialmente e generazionalmente distorti. Si pensi in tal senso alle considerazioni di Hargreaves circa la necessità che gli insegnanti mettano in discussione alcuni pregiudizi rispetto al coinvolgimento genitoriale, come il fatto di considerare indice di mancanza di supporto nei confronti dei figli o della scuola la difficoltà a partecipare agli incontri organizzati da quest’ultima.

La natura cooperativa del lavoro professionale è, invece, al centro delle riflessioni di Adler e colleghi (2008), che sostengono ci sia lo spazio per la coesistenza di differenti forme di regolazione, quali il mercato, la gerarchia e la comunità professionale, che possono rinforzarsi reciprocamente anziché essere mutualmente esclusive. In una ‘comunità professionale cooperativa’ la divisione del lavoro si basa sull’interdipendenza reciproca, le procedure sono esito di un disegno collaborativo e i partecipanti costituiscono una comunità di scopo fondata sull’impegno condiviso rispetto ai fini ultimi del proprio agire professionale (*ibidem*). Anche in questa prospettiva, la collaborazione non riguarda solo i pari ma coinvolge anche altri gruppi occupazionali partecipi del processo educativo, così come le famiglie, le loro associazioni e altri attori istituzionali. Sempre seguendo Adler e colleghi, le caratteristiche principali di questo nuovo professionalismo sono: il maggiore obbligo di dare conto all’esterno (agli utenti e agli altri *stakeholders*), l’adozione di una pratica più cooperativa, la negoziazione dei ruoli, la condivisione delle responsabilità, la capacità di riflettere attorno all’identità professionale e alla finalizzazione del proprio agire professionale, in relazione al più ampio contesto sociale e ai bisogni che questo esprime.

Anche Tonkens and Newman (2011), seppure riferendosi nello specifico al professionalismo medico, suggeriscono l’esistenza di tre regimi concorrenti legati a differenti modi di interpretare la relazione con gli utenti: quello tradizionale, quello del professionista come *negoziatore* e quello della cooperazione riflessiva. Soffermandoci in particolar modo su quest’ultimo, due ne sono i cardini: la riflessività e la collaborazione. Ancora una volta, dunque, si sottolinea come i professionisti e gli utenti possano fare esperienza di una nuova possibilità di condivisione dei processi decisionali e costruire assieme un progetto – per le autrici si tratta di un progetto di cura ma per estensione potremmo dire educativo - che sia personalizzato, inclusivo e ampio. Nella cooperazione riflessiva, le famiglie possono esprimere il loro potere non tanto attraverso i meccanismi della *choice* o della *exit*, quanto attraverso la loro *voice* e il coinvolgimento nei processi decisionali che le riguardano.

Altri autori spostano l’attenzione sulle attività che i professionisti svolgono ai confini tra il sistema politico-istituzionale e il pubblico (Newman, Tonkens, 2011), sottolineando in questo modo la dimensione politica del nuovo professionalismo. Si parla in proposito di un professionalismo ‘democratico’ (Dzur, 2004a; 2004b), ‘civico’ (Sullivan, 2004) o ‘attivista’ (Sachs, 2000; Newman, Tonkens, 2011). Spesso, infatti, i professionisti si trovano a dover mediare tra istanze politico-istituzionali incoerenti e contraddittorie e l’interesse effettivo degli utenti. Ad esempio, la richiesta di una maggiore personalizzazione dei processi educativi può confliggere con la necessità di limitare e standardizzare l’offerta in modo da renderla comparabile e/o rispondente a determinati standard. I professionisti possono operare, dunque, come mediatori attivi (Toussijn, 2013) rispetto alle trasformazioni in atto. Talvolta si comportano, addirittura, come veri e propri ‘attivisti’

(Tonkens, Newman, 2011) facendosi promotori in prima persona di un cambiamento nei modelli educativi e delle condizioni per l'esercizio della propria professionalità, che li veda come protagonisti (Hargreaves, 2000).

Per concludere questi diversi approcci al professionalismo ibrido, civico, democratico, attivista, riflessivo o cooperativo, pur con significative differenze tra loro, presentano molti elementi comuni e sembrano suggerire l'emergere di nuove configurazioni dell'agire professionale, fortemente relazionali. Nel caso specifico degli insegnanti, questo nuovo professionalismo è all'insegna del superamento e dell'integrazione tra dimensioni precedentemente intese in modo dicotomico: scuola/università; insegnamento/ricerca; teoria/riflessione; contenuto disciplinare/competenza, pensiero teorico/pensiero pratico; conoscenza/esperienza, etc.

5. La ricerca empirica

Alla luce delle riflessioni teoriche richiamate nelle pagine precedenti, nella ricerca empirica di cui nel paper si presenteranno i risultati (ancora parziali) si è voluto ragionare attorno a quale modello di professionalismo risulti emergere nel contesto italiano. L'indagine ha previsto una prima fase qualitativa, consistita nella realizzazione di un focus group con un gruppo eterogeneo di insegnanti di diversi gradi di istruzione, volto a identificare con loro le diverse dimensioni significative rispetto alla identità professionale. Quanto emerso dal focus group, assieme alla revisione della letteratura, ha portato alla costruzione di un questionario, i cui items intendevano rappresentare le diverse forme di professionalismo del corpo docente. Il questionario si compone di 5 sezioni inerenti: i dati socio-demografici, gli aspetti inerenti l'insegnamento (metodologia didattica, valutazione, relazione con gli alunni), la partecipazione alla vita scolastica (organizzazione, relazioni con i colleghi, relazioni con le famiglie e con il territorio), la formazione continua e l'aggiornamento professionale (professionalità), l'identità professionale e l'appartenenza. Il questionario è stato auto-somministrato da parte di un campione, non rappresentativo, di 82 docenti (la somministrazione è avvenuta durante il mese di marzo 2015). I risultati del focus group e del questionario compilato dai docenti, ancora parzialmente in corso di elaborazione, verranno commentati nel paper alla luce delle questioni teoriche sopraevidenziate sull'identità professionale e il (nuovo?) professionalismo degli insegnanti.

Bibliografia

ABBOTT, A.

1988 *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labour*, University of Chicago Press, Chicago.

ADLER, P.S., KWON, S.W. & HECKSCHER, C.

2008 *Perspective-Professional Work: The Emergence of Collaborative Community*, in «Organization Science», 19(2), pp. 359-376.

BRINT, S.

1994 *In an age of experts. The Changing Role of Professionals in Politics and Public Life*, Princeton University Press, Princeton.

COLOMBO, M.

2005 *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano.

- DZUR, A.W.
2004a *Civic Participation in Professional Domains: an Introduction to the Symposium* in «The Good Society», 13(1), pp. 1-5.
2004b *Democratic Professionalism: Sharing Authority in Civic Life* in «The Good Society», 13(1), pp. 6-14.
- ETZIONI, A.
1969 *The Semi-professionals and their Organization: Teachers, Nurses and Social Workers*, Free Press, New York.
- EVETTS, J.
2011 *A new professionalism? Challenges and opportunities* in «Current Sociology», 59(4), pp. 406–422.
2013 *Professionalism: Value and ideology* in *Current Sociology*, 61(5-6), pp. 778-796.
- FAULCONBRIDGE, J.R. & MUZIO, D.
2008 *Organizational professionalism in globalizing law firms* in «Work, Employment and Society» 22(1), pp. 7-25.
- FREIDSON, E.
1983 *The theory of professions: State of the art* in Dingwall R and Lewis P (eds) *The Sociology of Professions*, Macmillan, London.
1994 *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*, Polity Press, Cambridge.
2001 *Professionalism: The Third Logic*, Polity Press, London.
- GEWIRTZ, S., MAHONY, P., HEXTALL, I. & CRIBB, A. (eds)
2009 *Changing Teacher Professionalism: International Trends, Challenges and Ways Forward*, Routledge, London.
- GOODE, W.
1957, *Community within a community: The professions*, in «American Sociological Review», 22, pp. 194-200.
- GOSS, M.E.
1961 *Influence and Authority Among Physicians in an Out-Patient Clinic* in «American Sociological Review», 26, pp. 29-50.
- GREENWOOD E
1957 *The attributes of a profession*, in «Social Work», 2, pp. 44–55.
- HARGREAVES, A.
2000 *Four Ages of Professionalism and Professional Learning* in «Teachers and Teaching: History and Practice», 6(2), pp. 151-182.
- HOYLE, E. & JOHN, D.
1995 *Professional knowledge and professional practice*, Cassel, London-New York.
- HOLSTEIN, J. A. & GUBRIUM, J. F.
2000, *The self we live by. Narrative identity in a postmodern world*, Oxford University Press, New York.
- IRVINE, D.
2003 *The Doctor's Tale: Professionalism and Public Trust*, Radcliffe, Abingdon.
- LARSON, M.S.
1977 *The Rise of Professionalism*, University of California Press, Berkeley.
- LISIMBERTI, C.
2006 *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano.

Pollitt

KIRKPATRICK, I., DENT, M. & JESPERSEN, P., K.

2011 *The contested terrain of hospital management: Professional projects and healthcare reforms in Denmark* in «Current Sociology» 59(4), pp. 489-506.

KUHLMANN, E.

2006 *Modernising health care. Reinventing professions, the state and the public*, Policy Press, Bristol.

MARSHALL, T.H.

1950 *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge University Press, Cambridge.

MAROY, C. & CATTONAR, B.

2002 *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté Française de Belgique*, in «Cahier de Recherche du Girséf», 18, pp. 11-17.

MUZIO, D. & KIRKPATRICK I.

2011 *Introduction: Professions and organizations- a conceptual framework* in «Current Sociology», 59(4), pp. 389-405

NEWMAN, J. & TONKENS, E.

2011 *Participation, Responsibility and Choice. Summoning the Active Citizen in Western European Welfare States*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

NOORDEGRAAF, M.,

2007 *From pure to hybrid professionalism: Present day professionalism in ambiguous public domains* in «Administration and Society», 39(6), pp. 761–785.

2011 *Risky Business: How Professionals and Professional Fields (Must) Deal with Organizational Issues*, in «Organization Studies», 32(10), pp. 1349-1371.

NOORDEGRAAF, M., & STEIJN, B. (EDS)

2013 *Professionals under Pressure. The Reconfiguration of Professional Work in Changing Public Services*, Amsterdam University Press, Amsterdam.

PARSONS, T.

1939 *The professions and social structure* in «Social Forces», 17, pp. 457–467.

1951 *The social system*, Routledge, London.

POLLITT, C.

1990 *Managerialism and the Public Services: The Anglo-American Experience*, Basil Blackwell, Cambridge.

SACHS, J.

2000 *The activist professional* in «Journal of Educational Change» 1, pp. 77–95.

SAKS, M.

2010 *Analysing the professions: The case for the neo-Weberian approach* in «Comparative Sociology», 9(6), pp. 887–915.

SCHON, D.A.

1983 *The Reflective Practitioner*, Basic books, New York.

SØREIDE G. E.

2006, *Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation*, in «Teachers and Teaching. Theory and Practice», 12(5), 527 - 547.

SULLIVAN, W.M.

2004 *Can Professionalism Still Be a Viable Ethic?* in «The Good Society», 13(1), pp. 15-20.

SVENSSON, L. G.

2006 *New professionalism, trust and competence: Some conceptual remarks and empirical data* in «*Current Sociology*», 54(4), pp. 579-593.

TOUSIJN, W.

2013 *Dai mezzi ai fini: il nuovo professionalismo (From means to ends: the new professionalism)*, in G. Vicarelli, *Cura e salute. Prospettive sociologiche (Care and Health. Sociological perspectives)*, Carocci, Roma.

TOUSIJN, W., & VICARELLI, G.

2006 *Medical autonomy: open challenges from consumerism and managerialism* in «*Knowledge, Work & Society*», 4, pp. 155-179.

VICARELLI, G., & PAVOLINI E.

2012 *A new professionalism for Italian doctors? The hybridisation of doctors and managers in the Italian. NHS. ISA RC 52 Conference - Ipswich 11-12 Novembre 2012.*

VICARELLI, G., & SPINA E.

2016 *In search of Hybrid Professionalism in Italy: a first attempt.* ISA FORUM Vienna 10-14 Luglio 2016.

WILENSKY, H.L.

1964 *The professionalization of everyone?* in «*American Journal of Sociology*» 70(2), pp. 137–158.