

Maddalena Colombo\*

# Insegnanti a disagio, dalla paura all'attivazione

Introduzione al tema e alla proposta OPPI

## L'attualità di un tema «classico» per la scuola italiana

In questo numero della rivista ci dedichiamo al disagio degli insegnanti, un tema di sicuro interesse per una lettura, «sul filo della realtà» scolastica, dell'esperienza vissuta di molte persone che hanno a cuore la scuola (insegnanti, studenti, genitori, personale extrascolastico) e che ha ricadute dirette sulla riforma della scuola e sulla formazione professionale.

Non vi è dubbio, per dirla con una battuta, che l'insegnante possa ancora vantare un ruolo ben riconosciuto nel panorama educativo oggi, malgrado gli attacchi che ha ricevuto nelle ultime stagioni. È — come si dice in gergo sociologico — un «attore significativo» in grado di influenzare direttamente il contesto del proprio lavoro e, di conseguenza, gli studenti e la scuola stessa, sotto la propria responsabilità. In un'epoca di modernità liquida, che segna la «fine dei corpi solidi», dove incertezza e desiderio crescono in parallelo<sup>1</sup>, è molto interessante puntare l'attenzione su questa **figura di mezzo**, che sta un po' a cavallo tra passato e futuro. L'insegnante, rispetto ad altri ruoli sociali molto più sfumati, ha il vantaggio di potersi avvalere di consolidate tradizioni, di linguaggi articolati, di un sapere formalizzato e di norme statuite a vari livelli, per svolgere a pieno la propria funzione. Ha inoltre il pregio di guardare avanti, perché è ben consapevole che i risultati del suo fare bene/fare male si vedranno solo nel futuro. Nel frattempo, però, è immerso nel presente, un presente talvolta spinoso e lacerante, talaltra sorprendente, ricco di imprevisti e non sempre gratificante.

Non è da poco che gli insegnanti di ogni ordine e grado manifestano un senso diffuso di insoddisfazione e di sperdimento, tanto più forte ed esplicito

\* Maddalena Colombo è professore associato e insegna Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano dove appartiene al Dipartimento di sociologia; è socia dell'OPPI dal 2013 e membro del Comitato scientifico.

<sup>1</sup> BAUMAN Z., *La società individualizzata*, il Mulino, Bologna 2001, p. 78: «Una volta dissolto tutto ciò che era solido e profanato tutto ciò che era sacro, la modernità ha dato inizio a un'era di disarmonia permanente tra bisogni e capacità».

quanto più accelerati sono i cambiamenti — profondi o superficiali, naturali o indotti — che toccano la scuola, la società e l'insegnamento. Si è cominciato negli anni '60 a studiare il grado di disponibilità o di resistenza al cambiamento degli insegnanti, verificando che il sistema non cambia (non si riforma) se non cambia la loro mentalità e il loro atteggiamento<sup>2</sup>. Anche dopo l'introduzione dell'autonomia scolastica — che possiamo definire la seconda grande innovazione della scuola italiana dopo i Decreti delegati<sup>3</sup> — si è parlato di *stress e burnout*<sup>4</sup>, perdita dell'identità e del mestiere, declino inarrestabile del suo prestigio e «intoccabilità», abbandono della vocazione<sup>5</sup>, deprofessionalizzazione e vittimismo<sup>6</sup>, ecc.

Ma non è nemmeno cosa di oggi il fatto che, di fronte alle turbolenze esterne o interne alla scuola, vi siano molti docenti che resistono, mostrano una **resilienza**<sup>7</sup> notevole, riparandosi dove possono, nella motivazione personale, o nella ricerca professionale oppure nelle garanzie offerte da un'istituzione ancora credibile, superando di volta in volta le «crisi di senso»<sup>8</sup> che mal dispongono il professionista quando è costretto a lavorare dentro organizzazioni senza identità, che funzionano in modo confuso, in ambienti mal curati e disordinati, ecc. Viene da chiedersi: ma come fanno? A chi tocca di resistere e a chi di soccombere? «Attraversare la crisi» è una predestinazione? Quali sono i fattori protettivi, quali le spinte motivazionali? Quali le risorse su cui fare conto? In questo numero di *OP-Plinformazioni* cercheremo di affrontare tali punti e fornire qualche risposta.

<sup>2</sup> Cfr CESAREO V., *Insegnanti, scuola e società*, Vita e Pensiero, Milano 1969; BARBAGLI M., DEI M., *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna 1969; BOTTANI N., *Insegnanti al timone?*, il Mulino, Bologna 1992; RIBOLZI L., «Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana», in COLOMBO M. - LANDRI P. - GIOVANNINI G. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, Guerini, Milano 2006, pp. 23-36.

<sup>3</sup> I cosiddetti provvedimenti delegati sulla scuola (anche chiamati Decreti delegati sulla scuola) sono una raccolta di sei leggi emanate in Italia tra il luglio 1973 e il maggio 1974. Costituirono il primo tentativo di dare una effettiva, ordinata e coerente attuazione ai principi della nostra Costituzione concernente la scuola statale italiana (Università esclusa) e hanno rappresentato di fatto il primo testo unico organico riguardante l'istruzione non universitaria nell'Italia repubblicana. Essi sono: 1) Legge delega 477/1973; 2) DPR (Decreto del Presidente della Repubblica) 416/1974; 3) DPR 417/1974; 4) DPR 418/1974; 5) DPR 419/1974; 6) DPR 420/1974.

<sup>4</sup> Cfr LODOLO D'ORIA V.; POCATERRA R.; POZZI S., *La percezione del burnout negli insegnanti: risultati di una ricerca nazionale condotta su 1252 insegnanti*, 2003. Scaricabile su: <[http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout\\_00.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf)>.

<sup>5</sup> DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Ed. du Seuil, Paris 2002. L'idea della crisi vocazionale del mestiere insegnante è anche in: DUBET F., «Mutation institutionnelles et/ou néolibéralisme?», in *Italian Journal of sociology of education*, a. 1, n. 1, 2009, pp. 10-29. Scaricabile su: <[http://www.ijse.eu/wpcontent/uploads/2009/02/2009\\_1\\_3.pdf](http://www.ijse.eu/wpcontent/uploads/2009/02/2009_1_3.pdf)>.

<sup>6</sup> Cfr BENADUSI L., CONSOLI F. (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*, il Mulino, Bologna 2004.

<sup>7</sup> Si intende per resilienza, in ambito fisico, il mantenimento di una stabile omeostasi nel funzionamento di un sistema di fronte alle avversità. La resilienza si genera come effetto di bilanciamento tra rischi, impatti e fattori protettivi per il sistema. In ambito psicologico, la resilienza indica la capacità dei soggetti di affrontare situazioni di crisi o di difficoltà, di superarle e di uscirne rafforzati. Cfr la letteratura sulla resilienza degli insegnanti: BELTMAN S., MANSFIELD C. & PRICE A. (2011), «Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience», in *Educational Research Review*, 6, pp. 185-207.

<sup>8</sup> Cfr COLOMBO M., «Senso e non senso della scuola tra organizzazione e istituzione», in *Studi di sociologia*, 1, 2006 (scaricabile da: <<http://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/COLOMBO-M-Senso-e-non-senso-della-scuola-2006.pdf>>).

Un'introduzione al tema del disagio odierno degli insegnanti (ma si potrebbe anche allargare agli educatori e ai formatori) non può evitare di partire dall'aspetto della professione che provoca più «sofferenza»<sup>9</sup> e che è tanto diffuso e trasversale, anche se mai abbastanza discusso ed esplicitato: la difficile relazione con gli studenti. In altre parole, ciò che segna l'epoca odierna è la definitiva **scomparsa dello studente modello** a cui tutta la lezione era in linea di principio rivolta, dal momento che l'insegnante, da professionista quale si sentiva, si concentrava innanzitutto sull'atto di insegnare e solo in un secondo tempo sul destinatario.

Sembra che la scuola oggi abbia completato la trasformazione in senso democratico, perdendo quei caratteri elitaristi che aveva assunto fino alla fine degli anni '60, e sia dunque passata dalla centralità del principio di **prestazione** alla centralità del principio di **relazione**, come afferma Elena Besozzi<sup>10</sup>. Ma bisogna ammettere che, se non esiste più lo studente ideale, allora non esiste nemmeno l'altro polo della relazione, l'insegnante ideale. Ed è infatti la perdita delle rappresentazioni sociali positive uno dei fattori di *stress* principali che pesano sulla quotidianità degli insegnanti: sembra che l'**immagine reale** dell'insegnante — riflesso nelle pubbliche aspettative — sia più centrata sulle doti personali di pazienza e adattabilità, piuttosto che sulla preparazione e competenza, tratti invece ritenuti molti importanti per l'**immagine ideale** di chi insegna. Dalla discrasia tra il reale e il percepito sorge, allora, dapprima un'immagine di sé al negativo (ci si sente inadeguati, stanchi, poco gratificati, sfiduciati e stressati), e poi la patologia della relazione con il proprio lavoro, con gli studenti, con l'ambiente scuola<sup>11</sup>.

Molte professioni vivono questa parabola negativa (es. medici, avvocati, infermieri), come ci ricorda F. Olivetti Manoukian in questo numero della Rivista (p. 63), ma a nostro avviso le difficoltà della professione docente oggi sono un segnale d'allarme più grave, da non trascurare, anzi da approfondire per fare chiarezza, individuare alternative, vie d'uscita, modalità di prevenzione. Perché la scuola è la prima istituzione sociale, non solo in termini di tempo, ma anche

<sup>9</sup> *Souffrance* è il termine utilizzato dal Senato della Repubblica francese per intestare il suo *Rapport d'Information au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignement*, a cura di Mme BRIGITTE GONTHIER-MAURIN, Paris, 19.7.2012. La sofferenza dei docenti francesi (intesa come indicatore della crisi del mestiere) sarebbe provocata, secondo tale rapporto, da sentimento di impotenza, pressione valutativa e senso di solitudine.

<sup>10</sup> Cfr BESOZZI E., «Students and the meaning of education», in *Italian Journal of sociology of education*, a. 1, n. 1, 2009, pp. 50-67. Scaricabile su: <[http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/2009/02/2009\\_1\\_5.pdf](http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/2009/02/2009_1_5.pdf)>.

<sup>11</sup> Cfr BONETTO R., «Rappresentazioni dell'identità professionale degli insegnanti in un contesto regionale italiano», in *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, pp. 163-176, jul.-dez. 2011. Scaricabile su: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Il lavoro di Bonetto richiama i risultati della ricerca *Getsemani*, condotta da V. Lodolo D'Oria dell'INPDAP di Milano, su 3049 casi clinici di richiesta di inabilità al lavoro nella pubblica amministrazione italiana; essi hanno rivelato che l'incidenza della sindrome da *burnout* tra gli insegnanti era 2-3 volte maggiore rispetto a quella di altre categorie di dipendenti pubblici (medici, infermieri, pubblici impiegati) ed è in costante e significativo aumento (dal 45% del biennio 92/93 al 57,5% del biennio 2001/2), indicandola come una professione a rischio.

per la sua originalità costitutiva: è la prima esperienza che distingue i membri di un gruppo sociale su base «non biologica»<sup>12</sup>, insegnando a ciascuno modelli di comportamento razionali, basati su criteri universalistici e contrattuali.

Dalle ricerche condotte sugli studenti circa le difficoltà di relazione in classe, risulta con molta evidenza che è venuto a mancare il necessario rispecchiamento tra docenti e studenti, transfer indispensabile perché l'apprendimento diventi significativo. Ciò può essere avvenuto talvolta per eccesso di distanza (indifferenza, o *gap*) tra le generazioni, talvolta per il suo opposto, cioè a causa della «fusione tra le generazioni», la confusione dei ruoli, la mancanza di necessari confini e regole. A seguito di una *survey* su un campione di 3050 studenti di varie scuole secondarie di secondo grado, in 5 città italiane da Nord a Sud, svolta tra l'a.s. 2010/11 e il 2012/13, risulta che alla domanda: «Quanto è importante per te l'insegnante?» solo una minima parte (7%) si riflette nell'insegnante come testimone, come modello, come guida per elevarsi a un livello superiore, a cui si aggiungono il 27% di studenti che ritengono gli insegnanti «persone su cui contare». Sono invece preoccupanti le risposte che rivelano un generalizzato atteggiamento di indifferenza verso gli insegnanti (41% di risposte «non molto importanti») e ancora più gravi le prese di distanza di chi sceglie la risposta «per nulla importanti, non vorrei mai essere come loro» (25%), senza differenze significative tra le località<sup>13</sup>.

Una precedente ricerca, svolta nell'a.s. 2006/07, con questionario somministrato a un campione di pari età in diverse città italiane, aveva registrato la stessa parabola discendente: la figura del docente si è appannata come modello di riferimento, il suo sapere non è incontestabile anzi viene passato al vaglio attento di studenti e genitori secondo due parametri, uno cognitivo (quanto è competente) e l'altro morale (quanto è affidabile)<sup>14</sup>. La sua funzione non è più vista come unitaria, ma dietro la parola «insegnante» si nascondono almeno tre aspettative degli studenti e delle loro famiglie:

- quella di una figura in grado di gestire situazioni concrete di apprendimento, nei tempi e spazi definiti dalla struttura scolastica («insegnante-gestore»),
- di trasmettere un tantum di conoscenze, informazioni, regole d'uso, saperi («insegnante-veicolo»),
- di saper «aprire le menti», offrire strade, indicazioni per il futuro, ecc. («insegnante-orientatore»).

<sup>12</sup> PARSONS T., «La socializzazione del bambino», in COLOMBO M. (a cura di), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori, Napoli 2006, p. 54-68.

<sup>13</sup> Si tratta dell'indagine *Percezioni di legalità tra gli adolescenti del Nord e del Sud*, promossa con Fondi di ateneo dal Dipartimento dell'Università cattolica di Milano, in collaborazione con il Centro studi per l'educazione alla legalità della sede di Brescia. Alcuni risultati parziali sono pubblicati in COLOMBO M., LOMAZZI V., (a cura di), *Costruire legalità con gli adolescenti*, Erickson, Trento 2012. I risultati completi sono ancora in via di pubblicazione. Per i dettagli sulla ricerca, cfr <[http://docenti.unicatt.it/ita/maddalena\\_colombo/](http://docenti.unicatt.it/ita/maddalena_colombo/)> nell'area dedicata ai progetti di ricerca in corso.

<sup>14</sup> Cfr COLOMBO M., «Insegnanti e studenti. Orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo», in BESOZZI E. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*, Carocci, Roma, pp. 71-91. Scaricabile su: <<http://www.oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Colombo-M-Insegnanti-e-studenti-2009.pdf>>.

La polivalenza del ruolo è ben messa in rilievo dagli articoli di questo *Quaderno* (es. nei saggi di Besozzi, Romano, Varani), tanto da risultare una delle cause di maggiore attrito tra la professione ideale e quella reale. Ma da cosa dipende oggi questo attrito, che rappresenta la fonte principale dei vissuti di disagio e delle insoddisfazioni professionali?

Esso non sembra dovuto alla collocazione organizzativa, come invece risultava dalle ricerche IARD degli anni 90-2000, in cui ci si chiedeva se l'insegnante si sente professionista? O impiegato? Funzionario? Operatore sociale?<sup>15</sup> Ciascuna immagine dell'insegnante rispecchiava una precisa logica organizzativa: il professionista era colui che si identificava con una scuola improntata allo spirito manageriale-aziendale (logica del mercato o quasi-mercato); l'impiegato o il funzionario erano in sintonia con la logica burocratica (appartenenza a una amministrazione, spirito di servizio); l'operatore sociale si identificava con la scuola come una organizzazione di cura, una comunità (immagine vocazionale della professione, ecc.). Questo interrogativo metteva in luce quanto la «cornice» organizzativa, cioè la logica sottesa alle relazioni di lavoro e ai vincoli normativi, poteva sviluppare o limitare il benessere dell'insegnante, aprendo o chiudendo gli spazi di autodeterminazione, il carico di lavoro effettivo, le occasioni di gratificazione. Ma non ci si immaginava fino a che punto il soggetto-docente si stesse per allontanare, psicologicamente e simbolicamente, dalle finalità del sistema scolastico. Si è diffusa in quegli anni, infatti, tra gli insegnanti, la sensazione che la scuola fosse irrimediabile e che il mestiere dell'insegnante stesse diventando una «variabile dipendente», un effetto sistemico, non già il risultato di un'arte e di una creatività individuale al servizio delle persone. Questa è forse l'origine del senso di smarrimento attuale dei docenti: la mancanza di peso decisionale nella struttura della scuola, da un lato, e la perdita di «carisma professionale» (cioè dell'influenza sui propri alunni) dall'altra.

È ben vero che concentrarsi sugli obiettivi della struttura, anziché sui vissuti dei soggetti agenti, è stata una logica conseguenza della introduzione della autonomia scolastica, la legge del 1997 che ha nutrito le visioni ideali, le prospettive di riforma, i desideri di miglioramento di molti docenti e dirigenti scolastici. Tutti si sono impegnati per almeno un decennio a far più belle le scuole, a dare un'identità distintiva a ciascun Piano dell'offerta formativa, a coltivare il clima dell'istituto per attirare più studenti e più insegnanti. L'autonomia scolastica ha dato impulso, senza dubbio, a un'effervescenza individuale e organizzativa, ha messo le scuole «in azione»<sup>16</sup>. Ma gli insegnanti si sono ritrovati a

<sup>15</sup> Ci riferiamo alle tre indagini IARD svolte in tempi cadenzati negli anni '80, '90, Duemila. CAVALLI A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella Scuola italiana*, il Mulino, Bologna 1992; CAVALLI A., DE LILLO A. (1988) (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella Scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2000; CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella Scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010.

<sup>16</sup> Cfr BENADUSI L., GIANCOLA O., VITERITI A. (a cura di), *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'educazione*, Guerini, Milano 2008.

rincorrere i cambiamenti normativi, organizzativi e tecnologici (dalle continue riforme dei cicli, al passaggio dalla programmazione ai progetti, dalle conoscenze alle competenze, dalla LIM al *tablet*, al Registro *on line*, ecc.) senza l'attrezzatura giusta, finendo per restare fedeli alla didattica come principale (talvolta unica) fonte di legittimazione dell'agire professionale. Ai loro occhi, cambiamento ha significato più *stress*, più responsabilità, più tempo da perdere per il coordinamento organizzativo. Molti si sono ritrovati, in capo a pochi anni di «progettificio», con la sensazione di girare a vuoto, di non prendere il «toro per le corna», di non capire cosa incide davvero sull'apprendimento dei ragazzi e sulla loro poca voglia di apprendere a scuola. In sostanza, come sostiene S. Marchi<sup>17</sup>, «I docenti sembrano essere rimasti quelli di un tempo, solo con un sacco di cose in più da fare e con tanto tempo in meno per farle e per riflettere sulle proprie esperienze».

Una proliferazione di *input* riformatori ha stimolato via via le componenti scolastiche, con l'obiettivo di adeguare il contesto formativo ai tempi e alla domanda, ma troppi discorsi sembrano essersi accavallati in modo poco efficace. Dapprima, si potrebbe dire, vi è stata la retorica dell'**innovazione** che ha sovrapposto quella della **qualità** e della **equità**; poi è arrivata l'enfasi sulla **produttività** scolastica, imposta dalla rincorsa agli *standard* internazionali (per prevenire il possibile isolamento della scuola italiana da un contesto ormai globalizzato) che non ha facilitato la presa di posizione personale, l'aumento di consapevolezza, la capacità di discernimento dei docenti, l'uso creativo della loro professione. È cresciuta invece la loro disillusione rispetto ai cambiamenti intrapresi<sup>18</sup>: tanta fatica per interiorizzarli e poi non si capisce bene in quale direzione portino; le iper-complessità del sistema della cultura e del mercato del lavoro oggi non permettono un pensiero chiaro, lineare, prospettico, ecc.

Se tutto quanto accade fuori dall'aula (incarichi di istituto, progetti, relazioni con famiglie e territorio ecc.) non ha portato la maggioranza dei docenti ad aumentare la propria «legittimazione professionale», anche la strategia di **ripiegare sull'aula**, cioè sulle mere funzioni didattiche, non sembra avere condotto alle soddisfazioni sperate coloro che hanno più investito su di essa. Anzi, sembra aver alimentato la disillusione, lo scarto di percezioni tra le attese e i risultati, perché guardando solo all'interno della classe si perde il controllo sulle basi della propria credibilità, che come è noto deriva (per l'insegnante) dal fatto di essere una espressione istituzionale. L'insegnante, di fronte al «*gap* di le-

<sup>17</sup> MARCHI S., «I docenti al centro del cambiamento. Studio su un campione di insegnanti», in BENADUSI L., GIANCOLA O., VITERITTI A. (a cura di), *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'educazione*, Guerini, Milano 2008, p. 135.

<sup>18</sup> Cfr L'indagine nazionale del CIDI su 2400 insegnanti in occasione dei 150 anni dall'Unità d'Italia: PALUBO C., TREMELOSO L. (a cura di), «Un'indagine sugli insegnanti italiani. Valori costituzionali e comportamenti professionali», in *Dossier Insegnare*, n. 1, 2011, edizioni CIDI, Roma. A pag. 15 si riferisce che il 42% del campione sceglie «la disillusione verso i cambiamenti apportati» come prima fonte di insoddisfazione. Più del 35% inoltre considera l'autonomia una occasione perduta.

<sup>19</sup> D'AGATI M., MOLINO D., «Il gap di legittimità. La scuola italiana tra punti di forza, debolezze e priorità» in *Scuola democratica*, n. 1, 2014, pp. 155-177.

gittimità»<sup>19</sup>, non trova né un contesto strutturato sotto cui ripararsi (l'istituto, i colleghi, le norme) né un interlocutore valido con cui elaborare spiegazioni alternative e vie d'uscita (l'utenza). Molte sono invece le evidenze di una crisi che arriva fin dentro l'aula: abbandono degli studi, ignoranza, sottovalutazione della cultura, analfabetismo di ritorno, pretese dello studente, mancanza di autorità familiare, atteggiamento distaccato dell'insegnante, incapacità di farsi rispettare e di far rispettare le regole<sup>20</sup>, debolezza della scuola nella trasmissione dei valori di fondo<sup>21</sup>, ecc. Elena Besozzi qui descrive bene l'insegnare oggi come «disagio di una posizione focale», ovvero **come una situazione capovolta in cui il docente fa della sua centralità non più una figura di riferimento, ma un bersaglio per ogni frustrazione.**

Ma è pur vero che si tratta di un disagio comune, che è allo stesso tempo dell'educatore e di chi viene educato (anche se con prospettive diverse). Quindi, non ci può essere una via d'uscita se non ricompattando gli sguardi e le reciproche attese, insegnanti e studenti<sup>22</sup>. Sembra pertinente a questo proposito la frase di Georg Simmel: «La pedagogia è scienza tecnica dualistica poiché le sue esigenze hanno sempre un contenuto oggettivo e soggettivo. Essa è destinata continuamente a fusioni, compromessi e al doppio corso degli interessi. Ma, in conclusione, camminiamo sempre con due gambe sul cammino più unitario»<sup>23</sup>.

## Il percorso di ricerca-formazione in OPPI 2011-14

Questo dossier sulla paura e sullo smarrimento del docente nasce da interrogativi che l'Associazione OPPI si è posta qualche anno fa, percependo il crescere di una fragilità connessa alla gestione dell'aula, sia da parte dei docenti «novizi» (il tema del ricambio professionale non viene qui affrontato, ma è noto che le varie riforme del sistema del reclutamento non hanno fatto che precarizzare il mestiere e indebolire la rappresentazione sociale del docente come persona che fa «suo malgrado» l'insegnante<sup>24</sup>), sia dei docenti con maggiore esperienza. Nel 2011 si è costituito un gruppo di ricerca, allo scopo di indagare su ragioni e manifestazioni della paura di insegnare, per poi sviluppare una riflessione collettiva e un rilancio in termini di proposta formativa.

<sup>20</sup> Cfr gli ultimi studi di Marcello Dei dedicati alla imbarazzante diffusione del copiare nelle scuole italiane, una pratica che non viene di norma sanzionata dagli insegnanti: DEI M., *Ragazzi si copia*, il Mulino, Bologna 2011.

<sup>21</sup> Oltre allo studio citato in nota 19, cfr ALBANO R., D'AGATI M., «Da una generazione all'altra: l'erosione dell'autorità della scuola», in GARELLI F., SCIOLLA L., PALMONARI A. (a cura di), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna 2006, pp. 65-92.

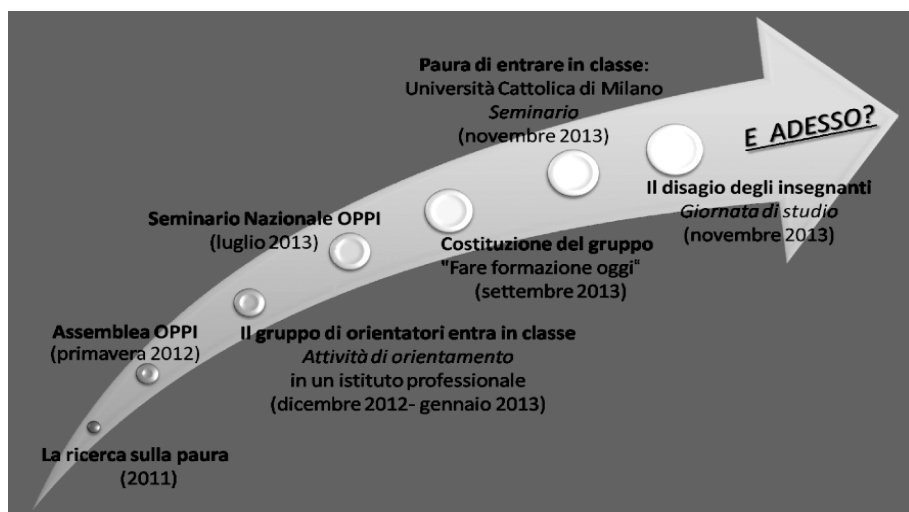
<sup>22</sup> Si veda il dispositivo dell'«incrocio di sguardi» descritto nel contributo a cura di A. STURIALE, *Il malesere a scuola* (pp. 24-28).

<sup>23</sup> SIMMEL G., «L'educazione in quanto vita», in COLOMBO M. (a cura di), *E come educazione. Autori e parole-chiave della sociologia*, Liguori, Napoli 2006, p. 21.

<sup>24</sup> Si veda l'interessante ricerca storica sul reclutamento degli insegnanti in Italia di GREMIGNI E., «Una precarietà istituzionalizzata. Diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana», in *Scuola democratica*, nuova serie, n. 1, 2013, pp. 105-124.

Ci si domandava, in particolare: fino a che punto è compromessa la situazione relazionale nella classe, per poter essere definita una situazione critica? Gli insegnanti, in genere, riescono a percepire quando si trovano in uno stato di disagio e chiedono supporto o aiuto all'esterno della classe? Quali sono le principali manifestazioni di tale disagio, sui due fronti paralleli, quello degli adulti e quello dei ragazzi, nella vita quotidiana? Cosa è avvertito come risorsa (linguaggio, disciplina, sistema di premi, rapporto coi genitori, presenza di altri colleghi, tecnologie digitali, ecc.) e cosa è un impedimento per l'insegnante che attraversa la situazione critica? Come si può aiutare l'insegnante a usare la propria capacità riflessiva per fare fronte a queste situazioni?

I vari contributi qui pubblicati rappresentano alcuni esiti di questo percorso, che possiamo visualizzare con lo schema di Malù Colombo.



Il filo rosso che collega tutte le fasi di analisi, formazione e autoformazione svolte nell'arco di circa 3 anni è l'intenzione di stabilire un canale di comunicazione sulle emozioni nella scuola, positive e negative, perché prima di tutto si liberi l'insegnante dal senso di isolamento e dalla auto-colpevolizzazione, per poi offrire una *chance* di ripensamento e di elaborazione delle soluzioni praticabili (senza ricorrere ad ausili di tipo clinico) attraverso il confronto nella comunità dei pari, nel gruppo professionale quale è una associazione di formatori.

Ci sono molte ragioni «esternalizzate» che danno origine al disagio (come mostrano i contributi di Besozzi, Romano, Olivetti Manoukian, Varani); così come ci sono molte manifestazioni esplicite e indizi che lo rendono visibile ossia narrabile<sup>25</sup>; ma ci sono altresì molte strategie con cui i singoli lo fronteggiano,

<sup>25</sup> Si veda, in questo fascicolo (pp. 11-12), la raccolta di stralci intitolata *Dicono i ragazzi e gli insegnanti*, a cura di gruppo OPPI «Fare Formazione», e il contributo *Il malessere a scuola* (24-28), a cura di Angelica Sturiale.



molte risorse da cogliere nelle situazioni critiche e nel sistema di relazioni così come lo dimostra, ad es., l'esperienza nell'istituto professionale milanese, raccontata in questo fascicolo (pp. 29-34), dove la fiducia reciproca tra insegnanti e studenti sembrava totalmente compromessa eppure, dopo un intervento formativo, si è arrivati a concludere che «non erano la classe peggiore della scuola». Anche *Un caso per riflettere*, scelto dal gruppo OPPI come testimonianza emblematica durante il convegno del 18 novembre 2013 con il Dipartimento di sociologia dell'Università Cattolica di Milano, vuole offrire uno spiraglio, una pista evolutiva a tutti coloro che si trovano in una momentanea stagnazione nella considerazione del proprio lavoro, a disagio nell'ambiente scolastico e nell'interazione con gli studenti. Scrive l'insegnante disperato nel suo diario: «mi sembra di averle provate tutte». Eppure, al rientro dalle vacanze natalizie riesce a trovare energie per escogitare un'ultima, stavolta efficace, provocazione alla classe, che introduce con parole a effetto immediato. «Vi ho pensato molto durante le vacanze». Da qui si apre una nuova fase nel reciproco «rispetto del legittimo bisogno dell'una e degli altri di vivere situazioni di benessere e di trarre forza e identità dai propri successi»<sup>26</sup>. Insomma, insieme si può, si deve.

Al di là delle singole ricette, per gestire il disagio i bisogni più sentiti dagli insegnanti oggi sono quelli nell'area emotiva, relazionale ed etica. In una parola, chi ha affrontato il tema durante il percorso OPPI ha parlato del bisogno di **sentirsi attivi**, di non farsi schiacciare dalle negatività esterne, esercitando un maggiore controllo sulle situazioni, cioè la propria riflessività. Non tutta la riflessività di cui siamo capaci, come ben si sa, viene messa in pratica a scuola<sup>27</sup> e non tutta è sostenibile... per questo è stato chiesto a Titti Romano, all'interno della sua indagine sulla **riflessività** dei docenti, di identificare alcuni specifici risultati e aiutare i formatori OPPI a capire cosa fanno i docenti «in crisi» quando usano la **conversazione interiore**<sup>28</sup>. Il suo contributo conclude — in un certo senso — la parte analitica del percorso OPPI chiarendo che diversi tipi di riflessività aiutano i docenti a mediare con la situazione e affrontare le proprie paure: paura di affrontare la differenza (mediazione di tipo comunicativo usato dai docenti definiti «conservatori» e da quelli «isolati»); paura di non essere riconosciuti (mediazione di tipo autonomo usata dai docenti definiti «performativi» e da quelli «distanti»); paura di sentirsi in colpa (mediazione di tipo meta-riflessivo usata per lo più dai docenti idealisti o iper-critici).

Fondamentale per passare dalla paura all'attivazione è, secondo il suggerimento di Franca Olivetti Manoukian, «riattualizzare il proprio ruolo, rispetto alle vicende che travagliano oggi la vita di famiglie e ragazzi ed entrare in con-

<sup>26</sup> Si veda in questo fascicolo (pp. 29-36), *Un caso per riflettere*, a cura di gruppo OPPI «Fare Formazione».

<sup>27</sup> Cfr COLOMBO M., VARANI A. (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Junior, Bergamo 2008.

<sup>28</sup> Conversazione interiore è la modalità specifica con cui traduce la pratica riflessiva la sociologa inglese Margaret Archer, che fa da sfondo teorico alla ricerca di Titti Romano.

<sup>29</sup> Si veda, in questo fascicolo (pp. 71-80), il contributo di A. Varani, *Gestire il disagio: quale formazione*.

tatto con la realtà sociale, con le contraddizioni, le incertezze, gli sconvolgimenti che la attraversano». **La paura si vince con la cultura**, innanzitutto. Poi con la **trasgressione** dal ruolo: in che senso? «Trans-gredire» implica andare (fare un passo, ascendere un gradino) oltre, al di là, oltrepassare delle delimitazioni di tempo, di spazio, in particolare delle regolamentazioni dietro cui spesso ci rifugiamo, per assumere quel tanto di rischio che mette a nudo le nostre stesse paure. Solo così possiamo assumerle come realtà precise da contestualizzare e superare. Si tratta, in sostanza di vivere consapevolmente una esperienza «liminale», sul confine tra prevedibilità e sorpresa, tra quotidianità ed eccezionalità, fra spiegazione e utopia, ecc. Esperienza che porta a un salto di qualità nel nostro sguardo e ci restituisce l'opportunità di prendere delle decisioni, ossia di ritornare alla cosiddetta normalità con qualcosa di nuovo.

L'ultimo ingrediente di questo percorso, pertanto, pone al centro il tema della responsabilità, quale punto di forza della professione formativa. Dice il supervisore di *Un caso per riflettere*: «In questo vuoto pieno di ombre (falsi bisogni, falsi colpevoli, falsi problemi, false soluzioni...) si colloca la responsabilità di chi si occupa di formazione». In pratica, cosa distingue un evento critico che porta allo stallo e uno che porta alla Formazione della persona? Dalla responsabilità che si assume, nella situazione, il formatore (responsabilità di far procedere le cose in un modo o nell'altro) e che si trasferisce nei soggetti in formazione come responsabilità di andare o meno in quella direzione. È opportuno ricordare la posizione di Elio Damiano, secondo il quale l'insegnante è un operatore morale di fatto «in quanto tenuto non soltanto ad esprimere un comportamento eticamente ispirato, ma anche a ottenere che gli alunni, secondo la loro età, facciano altrettanto»<sup>29</sup>. La dimensione etica, in questa professione, è potenziata più delle altre (emotiva, relazionale, cognitiva, tecnica, ecc.).

Siamo convinti allora che l'unica proposta formativa che oggi possa avere un senso debba incentrarsi sulla responsabilità, per contrastare l'attuale e crescente «declino della responsabilità» nel mondo moderno<sup>30</sup>. Perché, come ricorda G. Simmel, «In ogni momento l'essere umano è chiamato a decidere se aderire agli argomenti della necessità o della libertà»<sup>31</sup>. **La responsabilità è dunque la condizione di ogni libertà**, lo spazio di decisione di fronte agli eventi o ai sistemi tecnici. Ben si adatta alla responsabilità in ambito formativo questa chiosa di M. Magatti: «La responsabilità è un tratto distintivo dell'azione "deponente". [...] L'io, nel momento in cui agisce, si "de-situa", e guardandosi con lo sguardo di un altro, pur rimanendo se stesso, si interroga su quanto accade, e fa accadere, nella propria vita»<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Questo tema ha interessato numerosi pensatori moderni, da Georg Simmel a Max Weber, da Hans Jonas a Jacques Derrida, tutti preoccupati dall'espandersi dell'agire strumentale alla base di ogni forma di capitalismo, un agire che allontana i «mezzi» dal fine, rendendo l'uomo illuso di maggiore libertà senza farlo a una reale responsabilità verso le conseguenze delle proprie azioni.

<sup>31</sup> SIMMEL G., *Frammento sulla libertà*, Armando, Roma 2009.

<sup>32</sup> Cfr. MAGATTI M., *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 395.