

Titti Romano\*

# Insegnanti, disagio e riflessività

(r)esistere nella scuola

## Introduzione

Con il presente contributo mi propongo di descrivere le traiettorie professionali di alcuni insegnanti al fine di comprendere il peculiare intreccio tra gli innumerevoli fattori, sia personali sia contestuali, che contribuiscono a generare disagio o viceversa, supportano e motivano gli insegnanti, permettono loro di superare lo *stress* e la fatica lavorativa.

A tal fine, ho posizionato al centro dell'indagine l'insegnante, quale agente riflessivo intento a valutare e a comprendere soggettivamente (in base alle proprie caratteristiche e aspettative professionali) le pressioni e le risorse oggettive provenienti dai contesti di lavoro (peculiarità della platea, strutture disponibili). La riflessività individuale rappresenta una via d'accesso privilegiata per restituire voce di prima persona agli insegnanti: il lavoro di ricostruzione e interpretazione del senso individuale attribuito agli eventi mi ha reso possibile comprendere le dinamiche a) che fanno scivolare un insegnante verso un senso di disagio e frustrazione che, a volte irrimediabilmente, compromette la carriera e la vita personale o viceversa b) che permettono a un insegnante di mediare con efficacia i medesimi vincoli del contesto lavorativo, acquisendo crescenti spazi di soddisfazione e gratificazione.

## La prospettiva teorica

Il lavoro di ricerca si ispira alla teoria morfogenetica di Margaret Archer, una sociologa britannica esponente della corrente del realismo critico in sociologia, ed in particolare ai suoi recenti studi sulla riflessività individuale. Archer definisce la riflessività come «il regolare esercizio della facoltà mentale, condivisa da tutte le persone normali, di considerare loro stesse in relazione ai loro contesti (sociali) e viceversa» (Archer, 2006).

\* Titti Romano è sociologa, svolge attività didattica, ricerche e studi presso il Dipartimento di Sociologia della Università Federico II di Napoli. Nel 2012 ha pubblicato il volume *Le riflessioni dei docenti. Percorsi professionali in un'istituzione in crisi*, Liguori, Napoli. Il 31 marzo 2014 ha tenuto una presentazione pubblica di questo lavoro presso l'OPPI a Milano. Il presente articolo contiene alcuni dei punti discussi in quella occasione.

Nonostante si parli di facoltà mentali e di riflessività individuale, si tratta di una definizione squisitamente sociologica che evidenzia i profondi nessi tra l'individuo e la società: quando, ad esempio, un insegnante valuta se stesso tiene sempre in considerazione il contesto (la realtà concreta in cui opera e cerca di realizzarsi) e, viceversa, quando osserva il mondo scolastico cerca di comprendere se e come potrà soddisfare le proprie premure («*concerns*»)<sup>1</sup> professionali.

La riflessività (da ora R) è un potere individuale che viene esercitato principalmente attraverso il **dialogo interiore** (**conversazione interiore**, da ora CI) che si intrattiene con se stessi, ponendosi delle domande alle quali si cerca di fornire delle risposte (Archer, 2003, 2007, 2012; Chalari, 2009; Mouzelis, 2008). Un insegnante può chiedersi: come posso farmi apprezzare e stimare dai miei colleghi? Come posso catturare l'attenzione dei miei alunni e essere più efficace? Come posso accrescere la mia professionalità? Come posso evitare che a fine giornata mi senta esausto?

Archer divide, a scopo analitico, tre macro fasi (ricorsive e profondamente intrecciate) che caratterizzano il dialogo riflessivo di ogni persona e che, in questa sede, descrivo declinandole in funzione di una R impegnata a sostenere la CI di un ipotetico docente:

1. (i momenti di riflessione su se stessi) l'insegnante dialoga attraverso domande e risposte per cercare di individuare e gerarchizzare ciò che gli sta più a cuore e a cui non può rinunciare. Si tratta di stabilire le premure ultime a livello professionale;
2. (i momenti di riflessione sul contesto) il dialogo riflessivo è orientato a monitorare e a valutare le caratteristiche — vincoli e facilitazioni — del contesto scolastico per decidere quali premure soggettive siano oggettivamente attuabili;
3. (i momenti di riflessione sullo stile di vita professionale) la riflessività si confronta quotidianamente con l'attività pratica per stabilizzare un *modus vivendi* (stile di vita professionale) che sia sufficientemente soddisfacente e sostenibile nel tempo. Si tratta di costruire una «vita vivibile» (Archer, 2003), trovando un ingaggio/compromesso stabile e duraturo con il mondo scolastico per costituire e sedimentare la propria identità (Maccarini, 2011).

La R è un potere fallibile e si può sbagliare in tutti e tre i punti: a volte è difficile comprendere se stessi, si possono non valutare adeguatamente i vincoli e le risorse del contesto, oppure si può investire in una professione, mettendo da parte il fatto che nel tempo praticarla possa risultare insostenibile. A questi

<sup>1</sup> Il termine *concerns* non è stato tradotto con la parola *interesse*, ma con la parola *premure* per evitare di evocare una visione «economico-strumentale» (cfr MACCARINI, 2008) delle *premure* [ultime]. Come sottolinea ARCHER (2002, p. 11), infatti, le premure «non sono strumentali al conseguimento di alcunché all'infuori di esse, ma rappresentano quegli impegni e dedizioni che sono costitutivi del chi noi siamo: sono un'espressione delle nostre identità [...] le nostre identità personali emergenti scaturiscono dal modo in cui diamo priorità a una determinata premura in quanto "premura suprema" e dal modo in cui subordiniamo a essa le altre, tentando di raggiungere un compromesso».

problemi di valutazione, aggiungo anche le incertezze derivanti dai cambiamenti esterni a cui sembra particolarmente vulnerabile il contesto scolastico, caratterizzato da un continuo ricambio generazionale.

### **La ricerca: la riflessività degli insegnanti in un'istituzione in crisi**

La ricerca è partita dall'ipotesi che, nelle attuali condizioni di contesto, praticare la professione insegnante sia divenuto difficile. Assume interesse, quindi, comprendere come e perché costruirsi una vita professionale soddisfacente, o almeno sostenibile, risulti un'impresa sempre più ardua e richieda un maggiore impegno riflessivo<sup>2</sup>.

In questo breve saggio definisco il disagio degli insegnanti come una condizione emotiva che non consente di vivere la professione docente in modo soddisfacente e sostenibile.

La letteratura sul tema ha messo più volte in luce come questa **professione sia particolarmente «rischiosa»** in termini di salute psico-fisica<sup>3</sup> per insegnanti lasciati soli a fronteggiare richieste sempre più diversificate e impegnative, in un contesto scolastico ed educativo tutt'altro che supportante e facilitante. L'ambiente di lavoro è fatiscente, gli obiettivi e i compiti sono molteplici e indefiniti, la platea manifesta problematiche crescenti — demotivazione, dispersione, calo degli apprendimenti, multiculturalismo, bullismo, disagio personale e sociale — il prestigio sociale è basso, così come la retribuzione (Romano, 2008, 2012). Questa condizione genera frustrazione, senso di inadeguatezza e difficoltà ad attribuire significatività sociale e professionale al proprio operato (Hargreaves, 2007; Colombo, Varani, 2008; Colombo, 2005; Helsby, 1999).

I risultati della ricerca evidenziano che se, da un lato, è comune la percezione di lavorare in un contesto scolastico avverso (rispetto al quale gli insegnanti esprimono un giudizio in gran parte negativo), da un altro lato, risultano eterogenei e diversificati i parametri e i criteri utilizzati per formulare tali valutazioni. Queste difformità sono da ricondurre alle differenze, anche molto signi-

<sup>2</sup> Rielaboro i risultati emersi da una ricerca qualitativa sulla riflessività docente (ROMANO, 2012). Attraverso osservazioni e interviste semi-strutturate in profondità sono stati ricostruiti venti studi di caso, rispettando l'integrità di ognuno di essi. Il materiale di ricerca, relativo ad ogni singolo docente, è stato analizzato come un'unica «grande frase» che permette di dar conto del senso delle riflessioni, delle premure e delle circostanze esterne e contingenti che hanno guidato le pratiche e le scelte professionali (cfr CROUCH, MCKENZIE, 2006; DEMAZIÈRE, DUBAR, 1997; STEENSEN, 2006; COLOMBO, BESOZZI, 2014). Ogni soggetto coinvolto è stato considerato un interessante caso di indagine nella misura in cui rappresentava un normale insegnante che riflette, ragiona e cerca di attribuire senso agli eventi e alle decisioni.

<sup>3</sup> La questione del disagio dei docenti viene spesso associata al *burnout*, che può essere definito come un costante senso di stanchezza e sfinimento rispetto a situazioni lavorative avvertite come minacciose: «un logoramento della persona che non trova più risorse psico-sociali per affrontare le situazioni stressanti» (FIORILLI, 2014). Le ricerche hanno individuato sia i fattori di rischio (che possono contribuire all'insorgenza del *burnout*), sia i fattori di protezione (benessere lavorativo) che permetterebbero di superare le situazioni ansiogene, continuando a ritrovare nel lavoro aspetti positivi e coinvolgenti: l'*engagement* e l'attaccamento verso la professione, la *self efficacy*, il supporto e l'apprezzamento dei colleghi o dell'utenza, la disponibilità di strutture e ambienti adeguati (FIORILLI, 2014; LODOLO D'ORIA ET AL., 2003).

ficative, che emergono tra gli insegnanti, sia nel modo di praticare e sentire la professione, sia nel modo di valutare e affrontare le situazioni di disagio.

L'eterogeneità degli stili professionali, in un medesimo quadro di crisi istituzionale, mi ha aperto la possibilità di strutturare una tipologia con cinque differenti strategie di mediazione e di ingaggio verso il contesto scolastico (insegnanti **conservatori**, **performativi**, **isolati**, **distanti** e **critici**) a cui possiamo ricondurre anche cinque differenti modi di vivere, fronteggiare e superare le situazioni di disagio<sup>4</sup>. Come mostrerò, purtroppo, non tutte le strategie di fronteggiamento<sup>5</sup> sono chiare e spesso l'emergenza del disagio sovrasta l'*agency* individuale, proiettando un cono d'ombra sulla vita professionale.

Di seguito descrivo, in modo molto sintetico, una parte dei risultati di ricerca: dopo aver definito il tipo di R esercitata dagli insegnanti, esploro le CI degli insegnanti conservatori, isolati, performativi, distanti e critici, in modo da evidenziare i differenti modi di giudicare, interpretare e affrontare i fattori che generano disagio lavorativo e professionale.

### **Docenti conservatori e docenti isolati: la riflessività comunicativa e la paura di affrontare la differenza**

Presento congiuntamente gli insegnanti **conservatori** e **isolati** poiché posseggono la medesima matrice riflessiva, quella che Archer definisce R comunicativa<sup>6</sup>. Chi esercita una R prevalentemente comunicativa mostra insicurezza verso le proprie riflessioni e quindi ha bisogno di esternalizzarle per ricevere supporto e sostegno. La R viene condivisa con **interlocutori privilegiati** scelti tra persone del proprio ambiente familiare e amicale, persone con cui è possibile condividere stabilmente familiarità e similitudine. Con il tempo la cui cura e la conservazione della comunità di interlocutori costituisce la principale premura e uno stabile ingaggio con la comunità/mondo.

Ascoltando le CI degli insegnanti conservatori e isolati emerge che quando riflettono sulla propria condizione lavorativa, procedono attraverso una sorta di comparazione tra la scuola del passato e quella presente. Anche gli insegnanti più giovani ricorrono a questa sorta di paragone, riferendosi ai ricordi relativi alla loro esperienza da studenti.

<sup>4</sup> Gli esiti della ricerca non hanno pretese di generalizzabilità e non esauriscono il ricco e vastissimo panorama locale e nazionale. Piuttosto, permettono di evidenziare come, le riflessioni dei docenti siano divenute indispensabili allorché, in un ambiente sempre più carico di problematiche e tensioni irrisolte, ogni singolo docente debba stabilire personalmente, e spesso in solitudine, la gerarchia di premure professionali, i progetti lavorativi e le strategie di mediazione necessarie a fronteggiare il contesto per realizzare ciò per cui ritenga che valga la pena impegnarsi.

<sup>5</sup> Traduzione italiana del verbo inglese *to cope (with problems)* = affrontare, fronteggiare.

<sup>6</sup> Attraverso articolati programmi di ricerca, ARCHER (2003, 2006, 2012) ha indagato l'attività riflessiva esercitata dalle persone. I risultati le hanno permesso di individuare una tipologia di modi tipici di riflettere e conversare interiormente. I quattro stili principali di CI individuati sono: comunicativa, autonoma, metariflessiva e fratturata. In questa sede descrivo sinteticamente i primi tre tipi poiché rappresentano la matrice riflessiva che caratterizza gli insegnanti coinvolti nella presente ricerca.

La scuola del passato è raffigurata quale comunità ideale in cui era possibile vivere la professione in modo gratificante e dove l'apprendimento era l'esito naturale e scontato di relazioni educative/affettive tra soggetti che condividono modelli culturali e comportamentali molto omogenei.

Il docente è orientato a realizzare due premure tra loro complementari: da un lato, la cura delle relazioni e l'attenzione verso l'aspetto umano e, dall'altro, esercitare l'attività docente con rigore e severità (sul piano sia disciplinare che del profitto). La complementarità degli obiettivi risulta possibile e vincente perché la comunità scolastica è coesa e in sintonia con quella familiare: da un lato, l'insegnante continuava il lavoro di genitore severo, ma premuroso e attento che svolgeva a casa con i propri figli e, dall'altro, gli studenti ritrovano la propria figura genitoriale a scuola.

Nella scuola attuale, che viene spesso menzionata attraverso l'immagine della **scuola dei progetti**, il disagio emergerebbe vistosamente in quanto la comunità è invasa da soggetti, oggetti e pratiche che minaccerebbero la sua omogeneità (diminuisce la familiarità e la similitudine tra i membri). Le nuove leve di studenti e di genitori si mostrano demotivati e portatori di una cultura antiscolastica avversa all'impegno e alla preparazione. Anche il corpo insegnante, ad esempio, si diversifica: gli insegnanti precari appaiono «preoccupati e smarriti», quelli di sostegno «frustrati e insoddisfatti», mentre si affacciano sulla scena le nuove leve di docenti «impreparati» dalle attuali università mediocri, ma il maggiore disagio viene avvertito interagendo con gli «insegnanti progettanti» che non si curerebbero degli alunni, ma solo di «fare pubblicità» alla scuola<sup>7</sup>.

Gli insegnanti **conservatori** e **isolati** affrontano il disagio che emerge da questi cambiamenti adottando la strategia dell'**elusione**: evitare sistematicamente di partecipare a progetti, di interagire con le colleghe e i presidi carrieristi, di insegnare in classi o scuole con genitori e studenti non disposti a impegnarsi e a rispettare le regole scolastiche.

Ma i cambiamenti sociali, culturali e scolastici continuano e l'elusione viene sempre meno praticabile. Le classi, ad esempio, sono saturate di nuove leve di studenti che appaiono inidonei a costruire relazioni educative in una scuola severa e impegnativa. Come affrontare **la paura di entrare in classe?**

## Le mediazioni del docente conservatore

Il disagio stimola la riflessione, questa volta impegnata ad elaborare nuove soluzioni per fronteggiare un contesto che tali insegnanti non tardano a definire «ostile».

<sup>7</sup> I confronti vengono sviluppati anche in riferimento agli ambienti (quelli del passato curati e puliti, come le proprie case private: «prima era tutto diverso... pareti con quadri, il corridoio era pulitissimo e pieno di piante. I ragazzi del turistico mettevano la divisa, erano ordinati e bellissimi da vedere. Con gli anni è peggiorato tutto») o le dotazioni strutturali («[ora] avrai anche i computer, che li distruggono nel giro di pochi mesi, ma non hai i bidelli che ti supportano, i soldi per comprare la carta o per riparare subito la fotocopiatrice e il computer!»).

[...] con i ragazzi ho avuto questo momento di crisi perché mi trovavo rapportata a dei ragazzi più difficili: delinquenti, coltelli, spinelli, e cose varie. Sono entrata in crisi con il mio ruolo di insegnante, come potevo entrare in contatto con loro? Ero troppo rigida, troppo severa? Come dovevo fare? Sai, quando hai quei momenti di sbandamento. [Alessandra, insegnante di materie letterarie]

Gli insegnanti **conservatori** riflettono all'interno delle piccola comunità di supporto (sopravvissuta ai cambiamenti) e rivalutano le emozioni generate dal disagio alla luce delle premure ritenute irrinunciabili. Per superare il disagio, questi docenti elaborano un compromesso che permette loro di sviluppare un differente ingaggio con la nuova comunità scolastica: si sacrifica la parte dedicata all'apprendimento e si conserva come premura ultima la cura delle relazioni interpersonali. Questi insegnanti, in definitiva: a) ricuciono le relazioni interpersonali, eludendo ogni aspetto che può far emerge differenze e quindi contrasti, dissapori o tensione nella classe o nella scuola; b) fondano la relazione educativa principalmente su scambi affettivi, abbassando i criteri di valutazione, tollerando gli scarsi risultati, l'assenteismo e l'indisciplina. I docenti conservatori non vogliono rinunciare al supporto della comunità e quindi vedono sotto una differente luce gli atteggiamenti delle nuove leve di insegnanti, studenti e genitori che non diventano più fonte di emozioni negative, ma di compassione, pena e comprensione. Purtroppo l'apprendimento diviene il risultato eventuale/occasionale di rapporti affettivi tra soggetti appartenenti a universi sociali e culturali anche molti distanti.

Come continua Alessandra nella sua narrazione, con l'aiuto delle colleghe e anche degli stessi alunni, comprende che «anche in un istituto poco educativo (istituto professionale in un quartiere proletario) riesce a dare al di là delle materie», entrando in empatia con gli studenti e dando ampio spazio al benessere immediato.

## Le mediazioni del docente isolato

I docenti **isolati** rappresentano gli insegnanti la cui R non ha trovato nella scuola la comunità di interlocutori con cui poter condividere la propria visione della professione e il senso di disagio avvertito in funzione dei cambiamenti percepiti nella platea e nei colleghi.

La solitudine non fa che accrescere le emozioni negative generate dal rapportarsi con i nuovi interlocutori scolastici e conduce questi docenti a vedere la professione solo come un sacrificio necessario a soddisfare altre premure che esulano completamente dalla professione.

L'intolleranza e il disagio spingono i docenti isolati a eludere totalmente ogni tipo di impegno professionale e di coinvolgimento, sacrificando sia gli aspetti educativi/formativi (come succede per gli insegnanti conservatori) sia gli aspetti relazionali e affettivi.

[osservazione, 23 di maggio, orario di ricreazione] Camminiamo nel corridoio ci sono pochissimi alunni. L'insegnante individua un suo alunno, si avvicina e gli chiede: perché sei a scuola? Ti scoccia di stare a casa? Alunno: [annuisce].

Docente: Solo oggi però! Lo vedi? Non c'è nessuno [alza la voce per farsi sentire da tutti]. La scuola è vuota,

lo avete detto alle mamme? [Ritorna a rivolgersi solo al suo alunno] Ora ci salutiamo e ci vediamo l'anno prossimo.

Commenta la situazione affermando che ogni anno «purtroppo» c'è sempre qualcuno che non vuole ritirarsi prima che termini la scuola.

[intervista] Non li sopporto [si riferisce agli studenti e alle famiglie], in questa scuola mi sono abbruttita, ho anche imparato a dire le parolacce. Diventi insegnante, ti prepari tanto e poi finisci che devi avere a che fare con queste persone che ti guardano come se tu fossi il loro nemico. [...] Non puoi neanche mettere un paio di scarpe di marca [...] non puoi vestirti bene, [...] devi tenerli a distanza, [altrimenti] iniziano ad aggredire, a sindacare. [Adele, insegnante di sostegno]

La distanza con gli alunni impoverisce e annulla la relazione educativa, smarrendo ogni tipo di obiettivo. Si giunge, probabilmente per difendere e proteggere la propria identità minacciata dal contesto, a quello che viene definita **de-personalizzazione**: dimostrare distacco e indifferenza verso chi invece dovrebbe ricevere sostegno e supporto (Maslach, 1976; Rosenham, 1988).

### **Docenti performativi e docenti distanti: la riflessività autonoma e la paura di non essere riconosciuti**

I docenti **performativi** e **distanti** dimostrano di esercitare prevalentemente la medesima R che Archer definisce **autonoma** (cfr nota n. 3). Le persone che esercitano in maggior parte una R autonoma non esternalizzano le proprie CI perché, contrariamente a chi possiede una R comunicativa, hanno fiducia nelle proprie capacità riflessive. Solitamente nella vita mettono al primo posto l'impegno lavorativo (premura ultima): si tratta infatti di soggetti difficilmente influenzabili, che vivono in modo indipendente e alla ricerca di lavori stimolanti da cui trarre soddisfazione, successo e motivazione.

La R dei docenti distanti e performativi è interamente concentrata sulla *performance*: la CI è intenta a comprendere come esercitare al meglio l'attività professionale (approfondire e insegnare le discipline che li appassionano) e come aggiornarsi e migliorarsi, approfondendo anche questioni didattiche e pedagogiche. Il profitto scolastico degli studenti diviene molto rilevante poiché dimostra l'efficacia delle loro preparazioni e capacità e, inoltre, rende il lavoro più stimolante e sfidante.

I docenti distanti e performativi non riflettono molto sui cambiamenti del sistema scolastico, ma si limitano a registrare l'esistenza di un contesto avverso alla realizzazione delle proprie premure professionali in quanto la de-legittimazione del ruolo e dell'istituzione (la scuola di massa, l'abbassamento degli obiettivi, il policentrismo formativo, ecc.) rende difficile trovare giovani e famiglie disposte a impegnarsi in un serio programma scolastico.

Il disagio si intensifica allorquando questi docenti percepiscono che la de-legittimazione del ruolo è penetrata nelle loro stessa categoria, deformando il *setting* scolastico: si tratterebbe dei colleghi «medio-mediocri» che, non riconoscendo più lo specifico della propria professione, smarriscono la *mission* e iniziano a «parlare di quello che loro hanno fatto, di dove si sono comprati il foulard, dove hanno fatto le vacanze, di quello che dice il marito», spesso mo-

strandosi poco esigenti, «regalando voti e promozioni». I docenti performativi e distanti ritengono che il dialogo educativo si sia alterato poiché include questioni e pratiche che veicolano un'idea fuorviante di scuola e di insegnante, che non permette agli studenti di comprendere lo specifico e la rilevanza della figura del professore: una persona con una ricca preparazione disciplinare dedicata esclusivamente a migliorare la formazione culturale e professionale degli studenti.

Anche in questo caso il disagio alimenta una quota più elevata di R, che questi insegnanti esercitano prevalentemente in solitudine alla ricerca di strategie più efficaci per capire come affrontare **la paura di non poter esercitare al meglio la professione** e, ancor peggio, di essere scambiati per **l'amico, il prete, lo psicologo, l'assistente sociale o la mamma**.

[...] invece l'insegnante di qualità, serio, non va mai al di là, non è intra-psichico, non pretende di guardare nella testa dello studente, [...] sta là a insegnare scienze, matematica, filosofia. Quindi dialogo: però senza invadere la sfera del privato, che a te non ti riguarda. L'insegnante non è uno psicologo, non è un prete. [Piero, insegnante storia e filosofia]

### Le mediazioni del docente performativo

La R di questi insegnanti **performativi**, sempre intensa e attiva, si impegna a salvaguardare la premura professionale, individuando strategie dirette a minimizzare gli sforzi e massimizzare i risultati. Da un lato, cercano di enfatizzare la rilevanza del ruolo e sottolineare la propria preparazione professionale. Dall'altro lato, monitorano la platea per valutare il potenziale degli studenti e individuare quelli che, nonostante la situazione avversa, potrebbero comunque seguire i loro programmi e raggiungere risultati elevati o soddisfacenti. A secondo del tipo di platea studentesca, questi docenti, quindi, cercano di coinvolgere gli studenti, trovando le giuste spinte motivazionali.

Tu devi mirare a diventare cardiocirurgo [...] non a fare il negozio di moda, la shampista oppure quello che va ad «Amici di Maria de Filippi»<sup>8</sup> queste mode, questi modi di fare, quasi che si pensasse che abbassando il livello della didattica, tu sei più vicino alla mentalità dei ragazzi. Tu, in realtà, li devi tirare fuori da questa paranoia. [...] noi abbiamo questo problema qua di selezionare quelli che devono diventare cardiocirurgo, direttori di cliniche, imprenditori, magistrati, questo! [Piero, insegnante storia e filosofia]

Io [agli studenti dell'istituto professionale dove insegna da qualche anno] continuo a dire ragazzi, voi decidete un obiettivo e arrivateci. Cioè non fa niente, si prende un muro? Spostati e continuiamo, prendi un altro muro in fronte? Ti sposti, sbatti, tu continui e decidi dove vuoi arrivare. Tu puoi fare anche il Presidente della Repubblica. [Maria, insegnante discipline economico-aziendali]

Queste strategie possono incentivare e stimolare alcuni studenti, ma generano anche pratiche selettive che escludono gli studenti per i quali si pronosticano risultati più scarsi. La rincorsa al successo scolastico rassicura e soddisfa l'insegnante, ma dà vita a una minore tolleranza verso i differenti tempi e stili di apprendimento e soprattutto verso le «trasgressioni» e le «devianze» messe in pratica dagli studenti più problematici — assenteismo, ritardi, scarso ed incostante impegno, trasgressione delle regole — che proliferano nelle scuole «a rischio».

[...] da un lato una formazione critica, sicuramente, obiettiva, discutere con tutti. Dall'altro lato dargli anche una prospettiva [...]: l'incorruttibilità, il non servilismo e il senso di possedere un'alta formazione. Quindi in-

<sup>8</sup> Trasmissione televisiva popolare della televisione generalista privata rivolta ai giovanissimi.



tegrità morale, cioè non fare mai cose scorrette. [...]. Allora queste idee affascinano alcuni ragazzi, altri si sentono un po' esclusi, perché sanno di non potercela fare. Però molti [...] ci piace, perché ti motiva, gli dà il senso di non essere massa, ma essere una potenziale élite, e mi pare un po' questo il leit motiv del mio insegnamento. [Piero, insegnante storia e filosofia]

[...] un progetto che ho curato io [...] i ragazzi sono stati sospesi per uno o due giorni senza la frequenza [...] perché questi venivano per giocare a scuola, mettendo in difficoltà gli altri. Ha funzionato, perché abbiamo recuperato alcuni ragazzi [...] e altri che avevano deciso di venire solo a disturbare [...] non sono venuti più. [Maria, insegnante discipline economico-aziendali]

## Le mediazioni del docente distante

Il disagio dei docenti «distanti» alimenta una riflessione molto attenta e meticolosa indirizzata ad allontanarsi dalla professione docente.

I docenti **distanti** si ritengono molto preparati e professionali ma, anche in virtù di un bilancio critico sulle proprie capacità didattiche e relazionali, ritengono che sia necessario elaborare strategie di fuga dalla professione: o all'interno del sistema (esoneri, distacchi, dirigenza, ecc.) o al di fuori della scuola, in carriere alternative che spesso già coltivano da tempo e dove ritengono di poter riscontrare maggiori successi e riconoscimenti.

Dall'altro l'insegnamento nelle classi presuppone, veramente, una, forse, una marcia aggiunta, una dose in più di [...] di capacità di ascolto, di misurazione e quant'altro. [...] ci vuole una pazienza certosina, una capacità di dare un colpo al cerchio e uno alla botte che, le devo dire la verità [...] ho visto persone che si spendevano decisamente meglio di me. Con risultati soddisfacenti. [ci sono altre carriere] per le quali, obiettivamente, mi sento più portato. [Antonio, insegnante di materie letterarie]

Ho intervistato insegnanti che purtroppo non erano riusciti a realizzare il nuovo obiettivo. L'attesa e gli insuccessi in alcuni generano un ulteriore disagio verso un contesto sociale dove la mobilità e la carriera sembrano governate da un sistema poco meritocratico e governato da logiche clientelari.

[...] è inutile che ci nascondiamo dietro un dito, perché quello tiene l'amico al sindacato, quello tiene l'amico all'università, [...] questi sistemi di cooptazione che non solo sono discutibili, ma sono anche inefficaci. [...] sono arrivato a una consapevolezza: chi non ha santi, non va in paradiso. [...] Che, per carità, ci può essere anche l'eccezione, è buono che ci sia, magari domani l'eccezione potrebbe riguardare me[...] senza botte politiche, o senza pagamento, il concorso da dirigente [scolastico] è inutile andarsi a presentare a Napoli, in Campania. [Antonio, insegnante di materie letterarie]

Gli insegnanti **distanti** si percepiscono sempre e comunque dei professionisti: il crescente disagio non permette loro di disimpegnarsi, ma è visibile l'insoddisfazione che rende la pratica professionale pesante e spesso noiosa.

È un lavoro usurante. Perché significa avere un controllo dei nervi, un controllo delle proprie reazioni emotive ventiquattro ore su ventiquattro. Perché non puoi sgarrare, perché non puoi sbottare, perché ti devi sforzare sempre di interagire, di mantenere attivo quel canale comunicativo perché ... da tempo la realtà è cambiata. Allora, voglio dire, il tutto diventa estremamente problematico. [Antonio, insegnante di materie letterarie]

## Docenti critici: la metariflessività e la paura di sentirsi in colpa

I docenti **critici** esercitano un'attività mentale prevalentemente metariflessiva (Cfr nota n. 3). I soggetti metariflessivi sono, similmente a chi esercita una R autonoma, autosufficienti nell'esercizio della CI, ma se ne distinguono perché la loro premura fondamentale non risiede nel successo lavorativo bensì in un nucleo di valori che seguono come una vocazione. Questi soggetti desiderano personificare tali valori con la propria condotta di vita. Con il tempo, si crea una

tensione tra l'individuo e il contesto poiché quest'ultimo difficilmente esemplifica i valori dei soggetti metariflessivi. Di fronte a questa tensione (tra i propri valori e quella della società), il soggetto intensifica l'esercizio della R al fine di individuare nuove strategie dirette non tanto a modificare la propria condotta, ma a sovvertire i contesti esterni per estendere (anche se solo ad una piccola fetta della società) i propri valori. Poiché «è più facile cambiare noi stessi che la società» (Archer, 2006), la tensione individuo/società diviene insanabile.

L'insegnante **critico** è prevalentemente metariflessivo e ritiene che il ruolo del docenti, soprattutto in un contesto di scuola pubblica, dovrebbero garantire il successo scolastico e l'apprendimento, nel rispetto dei valori dell'equità e dell'uguaglianza, evitando che si riproducano discriminazioni e meccanismi di esclusione. Ritiene che tutti, ma soprattutto i docenti, debbano impegnarsi attivamente per realizzare tale premura. I docenti critici si attivano partecipando ad azioni progettuali e sperimentali orientate all'innovazione della scuola soprattutto in chiave emancipativa e sociale.

[...] mi sono sempre chiesta quale funzione avesse la scuola [...] credo sempre molto in questa funzione sociale della scuola, del recupero delle persone, ci credo proprio tanto. [...] io sento che la scuola ha una funzione fondamentale. [Giulia, insegnante di materie letterarie]

Le innovazioni sono sperimentate in larga parte nella propria classe, coinvolgendo anche i colleghi e le altre componenti della scuola.

### **Le mediazioni del docente critico**

Durante la carriera, la R di questi docenti abbandona la sfera micro (la propria classe e le piccole azioni progettuali dove posseggono maggiori margini di autonomia) per estendere il suo raggio di indagine all'intero sistema scolastico, progettando cambiamenti strutturali che potrebbero innescare significativi, diffusi e duraturi miglioramenti.

Ma questi insegnanti affermano che le proprie riflessioni, e i conseguenti tentativi di innovazione, non hanno trovato adeguati spazi di realizzazione: l'istituzione scolastica, pur offrendo la possibilità di partecipare ad azioni sperimentali, non stimola la dinamica di apprendimento/miglioramento tra i vari livelli del sistema. Le iniziative dal basso sono mortificate perché non possiedono alcuna seria possibilità di sedimentarsi e/o di diffondersi.

In questo caso, la R non si diffonde a livello istituzionale e sociale e non riesce a superare la dimensione individuale<sup>9</sup>. Inoltre, dal punto di vista dei contenuti, gli insegnanti critici non riescono a diffondere una riflessione più autentica sulla questione etica, morale e sociale dell'insegnamento che dovrebbe divenire un principio guida che stimola una maggiore partecipazione e responsabilità (Goodson, 2003; Barzanò, 2009).

<sup>9</sup> Per riflessività sistemica si intende il tipo di riflessività che viene stimolata/inibita dalle strutture socio-culturali, limitando o potenziando lo spazio di critica interna (cfr DONATI, 2011). La riflessività sociale connota la riflessività orientata alle relazioni — quali entità *sui generis* non riconducibili ai singoli — che permette di ragionare in termini di noi/loro e di acquisire un'identità sociale in termini di appartenenza e condivisione (cfr *ibidem*).

[Le istituzioni] vengono nella nostra scuola a fare i progetti calati dall'alto e spendono tantissimi soldi e non riescono a fare niente, ma non vengono da noi [insegnanti]. Sai io con quei soldi cosa riesco a fare? Dateli a me e poi vi porto i risultati, dateli a noi. Ci sono tanti colleghi esperti, bravissimi in molte tematiche legate alla dispersione. [i ministri] Se ne fregano non vengono a dire: avete qualche idea che ha funzionato? Fatemi vedere cosa volete fare? E mettono a disposizione bei fondi non quelli dei progettini che danno a noi... [i fondi] che usano per i loro progetti, quelli che danno ai loro esperti che non sanno fare niente. [Francesco, insegnante di progettazione grafica e pubblicitaria]

E si capiva che il limite però di questa nostra forza, era nel fatto che rimaneva rinchiuso nel nostro gruppo. Cioè non siamo riusciti, siamo stati tollerati, siamo stati magari anche amati, siamo stati apprezzati, c'è stato detto anche grazie. [...] [Ma l']impatto cognitivo, con la mente dei docenti, questo non c'è stato. Cioè ogni docente, gli Altri, chiamiamoli così, hanno sostanzialmente continuato a insegnare le stesse cose nella stessa maniera [...] l'istituzione ovviamente, proseguiva imperterrita sul suo cammino ordinario, non c'era verso. [Valentino, insegnante di materie letterarie]

Il disagio, però, non sembrerebbe emergere dagli insuccessi, bensì dal senso di colpa che si può generare se le premure fondamentali sono abbandonate in seguito al raggiungimento di risultati molto scarsi o nulli. L'insegnante critico deve riflettere per sfuggire alla **paura del senso di colpa per aver tradito/abbandonato i propri valori**.

La riflessione sul valore sociale della scuola, quindi, non può essere in nessun caso compromessa poiché il disimpegno non rientra nelle opzioni fornite dalla dinamica (meta)riflessiva che caratterizza questo ultimo tipo di insegnante.

Con il tempo, si prospetta una situazione paradossale: lo spazio della critica si amplifica, mentre la R impegnata a progettare e realizzare seri cambiamenti decresce. Si generano strategie di fronteggiamento del disagio che ho definito **provocatorie** in quanto sollecitano indubbiamente discussioni e confronti senza, però, attuare cambiamenti significativi a livello istituzionale.

## Conclusioni

Mi soffermo brevemente sui docenti comunicativi, performativi e critici che riescono ad affrontare in modo positivo il disagio e a continuare a vedere nella professione aspetti gratificanti e soddisfacenti. Tali soluzioni appaiono arrangiamenti impegnativi, necessari a sopravvivere in un contesto che, deputato a supportare lo sviluppo delle future generazioni, nei fatti ignora le soggettività.

Il disagio dei docenti **comunicativi** viene superato perché la R, rimodulando l'identità e gli obiettivi professionali, alimenta emozioni positive. Ma i costi della soluzione sono caricati sugli stessi insegnanti e sugli alunni. Le attività risultano slegate dai processi di apprendimento/insegnamento, lasciando inevasi i bisogni formativi ed educativi degli studenti. Gli insegnanti sacrificano l'esercizio di una quota rilevante di competenze e responsabilità, contribuendo a esautorare la propria identità professionale.

Si alimenta un circolo vizioso: l'insegnante rischia di non sentirsi più all'altezza del ruolo, contribuendo ad avvallare l'immagine di una scuola incapace di rilanciare attraverso il ruolo autonomo ed emancipativo della cultura e dell'apprendimento.

Per gli insegnanti **performativi** il disagio emerge soprattutto in vista di un'eccessiva delegittimazione del ruolo e dell'istituzione scolastica che minaccerebbe l'identità professionale e la possibilità di raggiungere gli obiettivi formativi. La R suggerisce strategie miranti a curare esclusivamente il nucleo di studenti capaci di seguire programmi più impegnativi, ma i costi della strategia sono caricati soprattutto sugli esclusi. Anche in questo caso si alimenta un circolo vizioso, in quanto il successo di alcuni si fonda sull'esclusione di altri.

Il docente critico si sente a disagio perché ritiene di insegnare in una scuola dove l'inclusione e l'equità risultano concetti astratti e formali, mentre si offrono servizi differenziati in base alla provenienza sociale degli studenti. Il disagio viene affrontato rilanciando, sempre e comunque, con riflessioni critiche che mirano ad innescare riforme strutturali. Le ripetute sconfitte generano l'ennesimo circolo vizioso: i fallimenti avallano l'idea che nulla può l'insegnante rispetto all'intero assetto istituzionale.

La mancanza di una seppur minima attività di gestione delle risorse umane che dia rilevanza alle motivazioni, alle premure, alle riflessioni e alle competenze dei docenti rende impossibile, anche solo immaginare che si possa innescare un processo di miglioramento della scuola, facendo leva sulla responsabilità (sia professionale sia sociale e morale) degli insegnanti.

Eppure (come ci ricorda M. Archer) le istituzioni, con i propri pregi e difetti, i propri livelli di efficienza o disfunzionalità, si conservano o si trasformano grazie alle innumerevoli ed incessanti pratiche attivate quotidianamente dai propri membri. Chi governa tali istituzioni non dovrebbe eludere questo risultato di ricerca.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARCHER, M., S., «Realism and the Problem of Agency», *Journal of Critical Realism*, 5(1), 2002, 11-20.
- ARCHER, M., S., *Structure, Agency and Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; trad. it. *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento 2006.
- ARCHER, M., S., *Making our Way through the World. Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge U. P., Cambridge 2007, trad. it. *Riflessività umana e percorsi di vita. Come la soggettività umana influenza la mobilità sociale*, Erickson, Trento 2009.
- ARCHER, M., S., *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge U. P., Cambridge 2012.
- BARZANÒ, G., «Imparare, insegnare, riflettere, raccontare...», in BARZANÒ, G., (a cura di), *Imparare, Insegnare. Teorie, Strumenti, Esempi*, Bruno Mondadori, Milano 2009.
- CHALARI, A., *Approaches to the individual. The relation between internal and external conversation*, Palgrave-MacMillan, N.Y. 2009.
- COLOMBO M., VARANI, A., (a cura di), *Costruttivismo e riflessività. La formazione alla pratica di insegnamento*, Edizioni Junior, Milano 2008.

- COLOMBO, M., «La socializzazione professionale degli insegnanti in Italia. Dal funzionalismo alla creatività», in COLOMBO M. (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- COLOMBO, M., BESOZZI, E., *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi. Nuova edizione*, Guerini Associati, Milano 2014.
- CROUCH, M., MCKENZIE, H., «The Logic of Small Samples in Interview-Based Qualitative Research», in *Social Science Information/Information sur les Sciences Sociales*, vol. 45, no. 4, 2006, pp. 483-499.
- DEMAZIÈRE, D., DUBAR, C., *Analyser les entretiens biographiques*, Éditions Nathan, Paris 1997; trad. it. *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*, Cortina Editore, Milano 2000.
- DONATI, P., *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, il Mulino, Bologna 2011.
- FIORILLI C., ET AL. (a cura di), *Salute e benessere degli insegnanti italiani. Primo rapporto dell'osservatorio nazionale salute e benessere dell'insegnante*, Franco Angeli, Milano 2014.
- GOODSON, I., *Professional Knowledge, Professional Lives*, Open University Press, Philadelphia 2003.
- HARGREAVES, A., «Sustainable professional learning communities», in STONE L., LOUIS K., S., (eds), *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*, 2007.
- HELSEBY, G., *Changing Teachers' Work: The 'Reform' of Secondary Schooling*, Open University Press, 1999.
- LODOLO D'ORIO, V., POCATERRA, R., POZZI, S., *La percezione del burnout nella classe docente: risultati della ricerca nazionale su 1252 insegnanti*, (2003), <[www.reteagenziesicurezza.it](http://www.reteagenziesicurezza.it)>.
- MACCARINI, A., M., «Verso una nuova sociologia europea. L'approccio morfogenetico tra analisi sociale e grande teoria», in MACCARINI, A., M., MORANDI, E., PRANDINI, R., (a cura di), 2008.
- MACCARINI, A., M., «Introduzione», in SCANAGATTA, S., MACCARINI, A. M. (a cura di), *Vite riflessive. Discontinuità e traiettorie nella società morfogenetica*, Franco Angeli, Milano 2011.
- MOUZELIS, N., P., *Modern and Postmodern Social Theorizing. Bridging the Divide*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- ROMANO, T., «Professione insegnante: atteggiamenti e vissuti», in *Rivista Trimestrale di Scienza dell'amministrazione scolastica*, n. 3, 2008.
- ROMANO, T., *Le riflessioni dei docenti. Percorsi professionali in un'istituzione in crisi*, Liguori, Napoli 2012.
- ROSENHAM, D., L., «Essere sani in posti insani», in WATZLAWICK P., (a cura di), *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*, Feltrinelli, Milano 1988.
- STEENSEN, J., *Biographical Interviews in a Critical Realist Perspective*, IACR Annual Conference 2006, University of Tromsø, August 11-13.