

## L'affaticamento professionale degli insegnanti\*

Per parecchio tempo (le cose cominciano a cambiare un po'), le associazioni professionali, i sindacati degli insegnanti e, dietro di loro, la maggior parte dei docenti presi individualmente, hanno evocato, per spiegare l'affaticamento professionale, dei fattori puramente quantitativi: numero degli allievi nella classe, numero delle ore di lavoro, tensione nervosa legata al comportamento sempre più difficile degli allievi di oggi, mancanza di tempo per occuparsi più individualmente del singolo allievo, ecc.

La semplice osservazione mostra che questi fattori hanno un'influenza solo su alcuni insegnanti e non su tutti e che, a condizioni apparentemente uguali, certi ne escono molto meglio di altri. Di fatto, le condizioni non sono mai le stesse per tutti.

D'altra parte, coloro che hanno avuto l'occasione, in qualità di psicoterapeuti, di occuparsi di insegnanti depressi ed esauriti a livello nervoso hanno potuto constatare che, nella maggior parte dei casi, l'elemento quantitativo gioca un ruolo secondario. In compenso, tutti presentano un calo importante dell'autostima, una seria messa in discussione della propria immagine.

Si sa l'importanza che riveste l'autostima nello sviluppo del bambino, dell'adolescente e nella vita adulta dell'essere umano. Fluttuante, costantemente minacciata dall'interno e dall'esterno, ipersensibile a qualsiasi circostanza, l'autostima, per essere mantenuta, richiede continuo dosaggio (né troppo, né troppo poco), adeguamento, riparazione, compensazione, ecc. Questa gestione è propria dell'adulto; ed è nel momento in cui questa gestione viene meno, quando l'autostima non può più essere mantenuta a un livello adeguato, che sorgono depressione, affaticamento, «cedimento». Questa diminuzione della propria stima e questa difficoltà a gestirla sono quasi sempre accompagnate da un conflitto interno che, latente fino a quel momento, «esplode» bruscamente e diventa insormontabile. La persona è combattuta fra due tendenze opposte, inconciliabili e tiranniche. Questo conflitto interno continua ad aumentare e finisce per far cedere.

Tale visione del problema in termini di autostima non è priva d'interesse; l'esperienza mostra che ha pure un valore pratico quanto al sostegno da accordare all'insegnante in difficoltà. Tuttavia, rimane da capire quali sono i fattori che possono intaccare l'autostima o perturbare la sua gestione e come essi operano.

Sembra si possano distinguere tre gruppi di fattori scatenanti.

Innanzitutto dei fattori interni, strettamente individuali. È la persona che, per ragioni lontane, spesso oscure, ha sempre avuto un'autostima fragile, insicura, costantemente minacciata e generalmente mal gestita. È chiaro che questa persona è da considerare come ad alto rischio; quando questa fragilità di base incontra uno o più dei fattori di affaticamento (vedi sotto), il cedimento è vicino.

In seguito, bisogna considerare i fattori inerenti alla vita umana e ai suoi rischi: l'adolescenza, a volte indebitamente prolungata o ritardata, un matrimonio deludente, la nascita dei figli, la loro partenza da casa più tardi, le rotture sentimentali, la menopausa o l'andropausa, certi lutti, le difficoltà nell'educazione dei propri figli, ecc. Sicuramente, ciò che conta più dell'avvenimento in sé è il modo in cui

è vissuto, come vi si reagisce. Il divorzio in sé è meno nocivo del disonore di essere un(a) divorziato(a), le difficoltà con i propri figli sono meno gravi quando si accetta di parlarne che quando si tace. Nell'opinione pubblica in generale, ma come pure presso gli insegnanti stessi, si ha tendenza a negare l'impatto che questi fattori possono avere sull'attività professionale del docente, sul suo atteggiamento in classe, sulla relazione con i propri allievi, sul mantenere la disciplina, sulla comunicazione con i colleghi. Si mantiene volentieri il mito dell'insegnante immutabile, di umore sempre uguale, senza stati d'animo, mai scosso dagli avvenimenti della vita privata. Ciò che contribuisce a deprimere colui che non si sente all'altezza di tali qualità.

Infine, e sono probabilmente i fattori che dovrebbero interessare maggiormente gli insegnanti e le rispettive associazioni professionali, vi sono quelli propri alla scuola, alla sua organizzazione, al suo funzionamento, alle modalità di assunzione degli insegnanti, agli elementi determinanti la loro scelta professionale e alle modalità di formazione. Tra i fattori che possono intaccare maggiormente l'autostima o contribuire al suo deficit, citiamo: la sicurezza dell'impiego (dall'espressione «essere sicuro di mantenere il mio impiego mi permette di sviluppare al massimo le mie qualità professionali» si passa in fretta a «perché mi licenzino, dovrei fare



qualche cosa di molto grave, potrei rimanere mediocre per parecchio tempo senza che nessuno se ne accorga, quindi se mi tengono non è perché sono apprezzato o perché sono competente»; il fatto, spesso oggetto di battute, che l'insegnante è qualcuno che non ha mai lasciato i banchi di scuola, passando dallo statuto di alunno a quello di docente, come se questa immersione totale garantisse spigliatezza e competenza (di fatto, è dopo alcuni anni di pratica, spesso soddisfacenti, che la domanda comincia a porsi crudelmente: «Se lasciassi questo mestiere, quale valore personale conserverei? Sarei capace di arrangiarmi altrove, di farmi assumere, di essere apprezzato?»); la solitudine dell'insegnante, le sue difficoltà di comunicazione con i colleghi, con i genitori dei suoi allievi, con altri adulti in generale (difficoltà di comunicazione, tendenza ad agire solo nel segreto della propria classe, aspetti che hanno giocato un ruolo nella scelta della professione e che, passata una certa età, si rivolgono contro l'interessato e non contribuiscono a dargli una migliore immagine di se stesso); la routine, fatale per definizione, che sotto la sua apparenza di economia fa perdere il piacere per la creatività, per l'innovazione, per la formazione continua (dal punto di vista dell'autostima bisogna deplorare coloro che riutilizzano instancabilmente le stesse lezioni o che premono per ottenere ogni anno la stessa classe; pensando di facilitarli il compito, essi lavorano contro se stessi). Bisognerebbe ancora parlare della mania delle scadenze (la paura di perdere del tempo, quando, nella maggior parte dei casi, è proprio accettando di perderne che si finisce per guadagnarne), dell'ossessione del programma, della paura del giudizio degli altri colleghi, della perdita del piacere per il rischio (sul piano metodologico, in particolare, non si osa più tastare, provare, sperimentare, sbagliarsi eventualmente): in tutti questi casi si tratta di comportamenti paradossali poiché, seppure destinati all'inizio a salvaguardare l'autostima dell'insegnante, conducono a lungo termine a intaccarla seriamente.

L'interrogativo che sorge immancabilmente è quello relativo alle misure da prendere per prevenire l'affaticamento professionale.

Prima di citarne alcune (le proposte sono state numerose nel corso degli ultimi anni), pur sapendo che meriterebbero un approfondimento maggio-

re, non è inutile ricordare che, probabilmente nel mondo intero, la scuola si è sempre distinta per il suo funzionamento a circolo chiuso, per la sua intolleranza rispetto a ogni intervento esterno, per la sua tendenza ad autoriprodursi, per la sua convinzione di detenere la verità pedagogica. Così facendo, è chiaro che la scuola difende la sua autostima... istituzionale. Il problema, così per il singolo individuo come pure per l'istituzione, è che a lungo termine simili misure di difesa ottengono un fine contrario, finiscono per impoverire ciò che dovevano arricchire e si chiudono sempre con una perdita di libertà creatrice.

Una prima misura preventiva per l'autorità scolastica potrebbe dunque consistere nel cercare di rinunciare a questa posizione di onnipotenza; ciò non farebbe che ripercuotersi favorevolmente sull'insieme del corpo insegnante, sul suo sentimento di appartenenza a una scuola sufficientemente fiduciosa in se stessa (e nello stesso corpo insegnante) per aprirsi maggiormente all'esterno.

Quanto al resto, tutte le misure che si dovrebbero prendere per mantenere e sviluppare positivamente l'autostima dell'insegnante provengono più da una visione della scuola che da giustificazioni puramente tecniche. Esse dovrebbero situarsi a livello di assunzione (aprire maggiormente a candidati con altri percorsi formativi o che hanno già imparato e praticato un'altra professione), di formazione (la scoperta del «come fare» attraverso lo sviluppo di un certo piacere per la ricerca, la sperimentazione, i tentativi, la gestione delle ipotesi, il relativizzare le teorie apprese; approfittando dell'esperienza già accumulata attraverso uno o più anni di lavoro di gruppo, aiutando gli insegnanti a elaborare questo vissuto particolare e acquisire così una solida esperienza della dinamica dei piccoli gruppi, del lavoro in équipe, della relazione con altri adulti e soprattutto aiutandoli ad accettare la messa in discussione senza esserne completamente turbati); di formazione continua (considerandola non solo come un inventario di corsi e seminari facoltativi, ma anche come un'esigenza periodicamente ripetuta di partecipare a un progetto di gruppo, di scuola, di condurre la ricerca nella propria classe su un tema scelto, di confidare ai colleghi il prodotto di una riflessione personale). Nello stesso senso sarebbe utile sviluppare, o addirittura rendere obbligatorio in diversi

momenti della carriera, il fatto di andare a «vedere altrove», di dover provare ad adattarsi a circostanze completamente diverse da quelle dell'insegnamento. Più l'insegnante sarà disadattato, più dovrà fare uno sforzo inusuale per adattarsi e più benefica sarà la misura.

Tutte queste misure, e molte altre ancora, hanno lo scopo di permettere all'insegnante di prendere un certo distacco rispetto alla pratica di tutti i giorni e soprattutto rispetto a se stesso in questa pratica; in altri termini, decentrarsi. È questo decentramento, che si vorrebbe periodico, che permette di evitare lo stress, il sentimento di chiusura in una pratica rapidamente vissuta come «a senso unico», impedendo qualsiasi iniziativa personale, innovazione, sbocco, tutte cose che sono alla base della perdita dell'autostima. L'esperienza mostra – bisogna menzionarlo subito – che appena si cerca di sviluppare misure di questo genere si rischia di scontrarsi con forti resistenze provenienti dall'insegnante stesso che ha perso l'abitudine di pensare con la sua testa, di cercare di reinventare la sua pratica e che non ha più investito sufficientemente nel suo mestiere per mirare sistematicamente a una più grande economia!

La supervisione... parliamone! È chiaro che è una delle misure che per eccellenza permettono di condurre alla decentralizzazione auspicabile. Personalmente ho praticato molto la supervisione, sia nei panni di chi viene «supervisionato» sia in quelli di supervisore, con psicoterapeuti o con insegnanti, individualmente o in gruppo e... ci credo molto. Ma l'esperienza acquisita mi dà – lo temo – una visione troppo personale e forse troppo idealista per essere applicabile. Sono stato supervisore in tre situazioni caratteristiche.

Con psicoterapeuti principianti, per i quali la supervisione è un completamento della formazione o fa parte della formazione continua indispensabile in questa professione e ai quali si evitano certi scogli degli inizi: nessun problema!

Con insegnanti che hanno incontrato serie difficoltà, che sembrano legate a certi aspetti della loro personalità e simultaneamente alla loro visione della professione, ho praticato qualcosa di misto, al tempo stesso psicoterapia e supervisione. Si potrebbe anche chiamarla «psicoterapia breve incentrata sull'adattamento professionale» o «incentrata sui rapporti tra la profes-

sione e la personalità». Per chiarire la confusione di questi rapporti, penso che la mia formazione di psicoterapeuta sia stata indispensabile soprattutto per raggiungere abbastanza rapidamente risultati che permettessero all'interessato di «tirare avanti». Molte di queste persone avrebbero potuto intraprendere una psicoterapia classica: tutte sono state viste individualmente. Notiamo che in questa situazione siamo già a livello di prevenzione secondaria. Nessun problema nemmeno in questo caso.

Con gruppi di insegnanti che non hanno incontrato difficoltà particolari (o che non le riconoscono come tali) ma desiderosi di discutere o di approfondire alcuni aspetti della loro pratica, di meglio capire il comportamento e le difficoltà di certi allievi, addirittura di certi genitori, desiderosi anche di arrivare a una maggiore coesione in seno al loro gruppo quanto alla visione del lavoro. Qui ancora, per quanto riguarda il tipo di informazione da comunicare, nessun problema per lo psicologo.

Al contrario, riguardo alla forma, bisogna costatare che questo tipo di supervisione introduce di nuovo una gerarchia tra coloro che dovrebbero sapere e coloro che vorrebbero procurarsi questo sapere, ricollocando gli insegnanti in una delle due sole posizioni che conoscono, quella dell'insegnante e quella dell'allunno. Lo psicologo (o qualsiasi altra persona considerata come specialista) è sollecitato come un esperto. Quando si conosce la riluttanza della scuola e degli insegnanti nell'integrare un apporto esterno, anche se è stato sollecitato, ci si può interrogare sull'efficacia reale di questo tipo di incontri. Un progetto dell'Università di Ginevra che vuole formare degli insegnanti come supervisori per i loro colleghi si urta contro la stessa critica: ogni volta che si introduce nuovamente una gerarchia, si pone l'insegnante in una dipendenza nefasta per l'autostima e si arrischia nello stesso tempo di mobilitare delle resistenze a volte considerabili che gli impediranno di trarre vantaggio da questo apporto. L'ideale sarebbe, ci sembra, di favorire presso gli insegnanti la creazione di piccoli gruppi di supervisione tra colleghi associati, senza gerarchia dunque, dove si instauri una sufficiente fiducia per potersi esprimere liberamente. È probabile che perlomeno all'inizio la ricchezza degli scambi e dei contenuti ne risentirà un po', ma andrà a profitto di

un aumento dell'autonomia e di un'autovalutazione più favorevole delle risorse di ognuno, soprattutto quando queste ultime sono messe in comune.

**Gaston Goumaz**

#### **Bibliografia:**

Christophe DEJOURS, *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, coll. l'histoire immédiate, 1998;

Gaston GOUMAZ, *Enseignant, Enseigné, une estime réciproque*, Perly-Genève, Edition des Sables, 1991;

Hanes HILLMAN, Michael VENTURA, *Malgré un siècle de psychothérapie, le mon-*

*de va de plus en plus mal*, Londres, Ulmus Editions, 1998, pp. 1-53;

Gilbert KÜNZI, Jean-Charles RIEL, *Manager la santé dans l'entreprise*, Genève, Editions Carrefour prévention, 1998, pp. 53-60;

«Des enseignants suffisamment solides», in: *Cahiers pédagogiques*, mars-avril 1996;

«Burn out», in: *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, juin 1998.

\* *Il testo originale è stato pubblicato sulla rivista «Réseau d'écoles en santé» con il titolo «L'épuisement professionnel des enseignants». La traduzione è di Luana Tozzini.*

## **I corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino**

È ormai ampiamente risaputo che la situazione linguistica ticinese si è notevolmente diversificata negli ultimi decenni e questa realtà si riflette anche nella scuola in cui c'è un'alta concentrazione di immigrati della seconda generazione con competenze bilingui e non di rado plurilingui. Se dunque non stupisce più nessuno la presenza inconfutabile di questa sorta di Babele linguistica, comunque mitigata nel caso del Canton Ticino dalla presenza della lingua italiana che è nel contempo solida lingua veicolare e di integrazione, non tutti sono invece a conoscenza della presenza dei corsi di lingua e cultura d'origine, organizzati sul territorio già a partire dagli inizi degli anni '90.

Per fare luce su questa realtà, ampiamente consolidatasi nel Cantone, è nata l'idea di questa ricerca destinata in modo particolare agli operatori scolastici e a tutte le persone più o meno direttamente impegnate con i giovani di origine straniera e con le loro comunità. Lo studio persegue il duplice scopo di mostrare, da una parte, l'organizzazione e il funzionamento dei corsi di lingua e cultura d'origine, dall'altra, di soffermarsi su alcune considerazioni in merito alla tutela e alla promozione delle lingue minoritarie extranazionali in Europa (in modo particolare in Svizzera) e all'importanza del mantenimento della lingua e della cultura d'origine, secondo le ricerche

più recenti in ambito scientifico.

Lo scopo è, in definitiva, oltre al desiderio di soddisfare in modo esaustivo gli interrogativi dell'opinione pubblica in merito ai corsi di lingua e cultura d'origine, di avviare una riflessione attenta sull'importanza di questi corsi al fine di mantenere e sviluppare le competenze bi/plurilingui, premesse fondamentali per la crescita armoniosa della realtà psichica, sociale, culturale e linguistica dei giovani, figli di emigrati.

### **1. Le scuole complementari che organizzano corsi di lingua e cultura d'origine nel Canton Ticino**

Le scuole di insegnamento complementare o supplementare con corsi di lingua e cultura d'origine cominciano ad essere sperimentate in Svizzera a partire dagli anni '90. Le definizioni di complementare e supplementare indicano che queste scuole non hanno come scopo di sostituirsi a quelle locali, ma hanno l'intento di offrire ai giovani di origine straniera una formazione ulteriore nella lingua e nella cultura d'origine e si pongono pertanto a fianco delle scuole autoctone, proponendo corsi facoltativi.

In un primo tempo queste scuole nascono su iniziativa di alcuni genitori coadiuvati da docenti di lingua e cultura d'origine, in seguito, per quasi tutte le scuole indagate, intervengono anche i Ministeri della cultura dei paesi d'origine sia sul piano finanziario che