

# Il disagio dei docenti nella scuola secondaria

di Edo Dozio\*



I docenti della scuola secondaria inferiore sembrano vivere un malessere spesso interpretato come una crisi d'identità, crisi che deriverebbe dalla difficoltà di rispondere in modo chiaro alla domanda: «che cosa significa oggi insegnare ed essere insegnante?»<sup>1</sup>. Questa situazione non è nuova poiché, dagli anni '70, la scuola è confrontata con cambiamenti importanti: è cambiata la sua funzione sociale, la popolazione scolastica è diventata più eterogenea, le abitudini educative si sono evolute, i problemi di comportamento degli allievi in classe si sono diversificati, mutando così anche le condizioni nelle quali il mestiere di insegnante si deve realizzare. Ne ha risentito il sentimento di identità professionale per la perdita dei riferimenti precedenti. «*Le malaise des enseignants proviendrait-il des individus qui enseignent, malades à force d'enseigner, des institutions elles-mêmes qui manquent de souplesse et d'esprit novateur, de la société toute entière, celle qui précisément envoie ses enfants à l'école? Ces causes jouent toutes ensemble, à des degrés divers*»<sup>2</sup>.

Già nel 1972 un rapporto governativo francese si stupiva di come la scuola se la cavasse bene anche se «*les enseignants d'aujourd'hui vivent avec leurs élèves une situation trop difficile et trop décevante [...]*»<sup>3</sup>. Sulle cause di questo disagio vi sono interpretazioni divergenti: per alcuni, il mestiere di docente mostra una sorta d'incapacità intrinseca ad adattarsi alle evoluzioni perché la cultura insegnante è in sé indipendente e conservatrice, per altri la scuola subisce di riflesso le «*miserie del mondo*» e rimane impotente di fronte a una missione impossibile, per altri ancora la responsabilità sarebbe dello Stato che non assumerebbe più il suo ruolo guida nella società lasciando che il mestiere di docente si perda progressivamente in domande sociali eterogenee e contraddittorie senza un consenso condiviso.

Nell'Unione europea<sup>4</sup>, il mestiere di docente è apprezzato da chi lo pratica per i numerosi contatti sociali che permette e per l'autonomia pedagogica di cui beneficia, anche se una percentuale consistente (35% in Inghilterra e 29% in Svezia) dice di pensare seriamente di cambiare mestiere. I docenti europei si lamentano della mancanza di preparazione professionale di fronte alla

complessità dei compiti e alle aspettative della società nei loro confronti e questo in un contesto politico nel quale è riaffermata la centralità dell'educazione. Essi hanno poi un'immagine di loro stessi molto peggiore di quella che hanno i cittadini nei loro confronti. Un'indagine olandese indica come l'88% dei cittadini manifesti un grande riconoscimento del lavoro dei docenti, mentre solo il 18% dei docenti si sente apprezzato.

In Belgio, Cattonar<sup>5</sup> ha svolto un'inchiesta da cui risulta che l'identità docente «*se construit essentiellement autour du rapport à l'activité d'enseignement et bien moins autour du rapport à l'emploi, au statut ou aux conditions de travail*». Vi sarebbero inoltre due maniere di concepire e di vivere il mestiere in funzione del contesto di lavoro. I docenti che lavorano con allievi di origine sociale elevata e con poco ritardo scolastico definiscono il loro mestiere quasi esclusivamente come «*trasmettere o condividere il sapere*»: per questi docenti si tratta di insegnare la materia che padroneggiano e di cui sono appassionati. Per chi lavora invece con un pubblico eterogeneo sul piano sociale, con un ritardo scolastico più frequente e con situazioni d'indisciplina nelle classi, la concezione dell'essere insegnante è più larga: non si tratta solo di insegnare una materia, ma anche di educare e socializzare gli allievi, di occuparsi dei loro problemi sociali e/o psicologici, di gestire l'ordine in classe e di costruire buone relazioni con gli allievi, imparando a conoscerli, ascoltandoli e discutendo con loro. Questi docenti si sentono vicini ad altre categorie professionali quali gli assistenti sociali e gli psicologi, nonché ai genitori. La tensione identitaria è più intensa in quei docenti che non possono realizzare le loro attese di trasmissione della materia e che non riescono a completare questa «*vocazione*» con il piacere del costruire strategie didattiche interessanti e della gestione della classe.

Una ricerca in corso all'Università di Potsdam su circa 7'000 docenti tedeschi<sup>6</sup> mostra che del 40% di coloro che si dichiarano soddisfatti, solo il 17% trova la fonte della propria soddisfazione all'interno della professione. Il rimanente 23% si ritiene felice grazie alla capacità di disinvestire dalla scuo-

la e vive quindi in uno stato di emigrazione interiore. Sempre in Germania, il massimo esponente dell'associazione magistrale (VBE) ritiene che il riconoscimento della professione sia un problema mondiale legato alle aspettative sempre maggiori riguardo ai docenti: essi dovrebbero essere in grado di risolvere i problemi che la società non sa gestire<sup>7</sup>.

Uno studio realizzato nella Svizzera romanda<sup>8</sup> identifica invece fra le cause del disagio psichico e fisico dei docenti, fattori legati ai problemi di gestione della classe e di relazione umana con i diversi partner scolastici, fenomeni di violenza minuta che permeano la vita scolastica e fattori esterni quali la comunicazione con il dipartimento e con i colleghi, il sentimento di sovraccarico, di tensione e di stress. I fattori di protezione risultano invece essere la possibilità di utilizzare le proprie competenze, il margine di autonomia individuale, la collaborazione nell'assunzione delle responsabilità, il sostegno da parte dell'autorità e il ruolo trainante della direzione, oltre ai fattori protettivi esterni quali le vacanze, il salario e il sostegno del nucleo familiare e degli amici.

Riguardo alla motivazione della scelta professionale, nelle inchieste svolte in vari paesi, ai primi posti troviamo l'amore per la disciplina, il desiderio di trasmetterla e il piacere di stare con i giovani. Senza un'approfondita formazione iniziale e continua, senza un lavoro in comune con altri docenti e supervisori, è possibile che il docente si trovi isolato di fronte a difficoltà a cui non è preparato. Nasce così il sentimento di «*une solitude réelle parfois, dénoncée par une majorité de jeunes qui souhaiteraient un métier plus solidaire, un travail plus collectif, et davantage de soutien de la part de leurs collègues et de leur chef d'établissement*», ed è così che «*se développe très tôt, souvent dès l'année de stage, l'expression d'une violente déception qui s'exprime par des discours désabusés, parfois teintés de cynisme ou de mépris*»<sup>9</sup>. L'identità docente è oggi più difficile da assumere a causa dei nuovi ruoli non chiaramente definiti ai quali

spesso la formazione non prepara. Il docente che investe molte energie e non è sostenuto dal quadro istituzionale arrischia, di fronte alle inevitabili frustrazioni per l'impossibilità di assumere il compito, di andare incontro a grosse delusioni e fallimenti. Un importante rischio di *burnout*<sup>10</sup> risulta da una frattura fra l'investimento e il vissuto dei risultati soggettivamente percepiti. «*La fonction enseignante peut être source de stress et révéler à un sujet sa fragilité sous-jacente*»: nell'ottica psicanalitica di Cordié<sup>11</sup> il docente non deve sentirsi personalmente responsabile di tutto quello che succede in classe e nelle relazioni umane con gli allievi, ma queste relazioni possono amplificare delle «ragioni personali» e portare a una vera «fobia scolastica del docente». Quando si parla di crisi d'identità bisogna quindi ricordare che, accanto a quella professionale, vi può essere anche una crisi personale. Nei mestieri dell'umano le difficoltà del lavoro non possono non essere risentite dalla persona nel suo insieme. Ogni docente ricerca così negli anni un compromesso psichico accettabile. Riuscire a sviluppare uno spazio psichico equilibrato è essenziale perché la classe possa sentirsi sostenuta nel suo processo di apprendimento.

Anche nelle scuole medie ticinesi vi è un sentimento di disagio in un certo numero di docenti; molteplici sono le cause e pure gli ambiti in cui si manifesta. Nei paragrafi seguenti cercheremo di evidenziare i principali fattori di disagio come risultano anche dalle opinioni espresse dai direttori di scuola media<sup>12</sup> e che metteremo in relazione con opinioni raccolte nella letteratura. Il quadro istituzionale è spesso citato come causa di disagio per:

- le riforme ritenute troppo continue, non concertate e non sostenute in modo adeguato. Le riforme verrebbero decretate, ma non coerentemente accompagnate per tempi prolungati;
- la mancanza di un progetto chiaro di scuola che precisi il significato del ruolo dell'insegnamento e quello dell'educazione. Si vorrebbe una visione politica chiara della funzione della scuola in un mondo confuso sulle priorità dell'educazione. Parrebbe ovvio che le funzioni d'istru-

zione e di educazione siano essenziali per formare cittadini responsabili e futuri lavoratori competenti. La democratizzazione dell'insegnamento e il mantenimento di un sistema scolastico integrato richiederebbero però la messa a disposizione di risorse adeguate, ossia opportunità di formazione continua dei docenti, materiali e strategie di insegnamento ed esperti di didattica che siano allo stesso tempo specialisti dell'apprendimento delle materie, anche quando si manifestano problemi e sorgono difficoltà in classe;

- il sentimento che avrebbero certi docenti motivati, coinvolti nel progetto scuola, di non essere riconosciuti nel loro compito. Questo riconoscimento che il docente sembra richiedere dovrebbe derivare dalla competenza con la quale egli raggiunge coerentemente le finalità che la scuola afferma di voler realizzare. Si vorrebbe però anche un riconoscimento da parte delle autorità. Il riconoscimento richiesto sembra anche di ordine finanziario e salariale, ma soprattutto di ordine psicologico, morale, di comunicazione, di dialogo attorno ai problemi vissuti nelle scuole. Obin afferma però che sono gli allievi che valutano e danno valore al lavoro del docente più di ogni altro fattore: «*Les élèves influent sur les pratiques du professeur, régulent ses ajustements avec ses collègues, mais surtout ils sont de fait les principaux évaluateurs de son travail. Concrètement c'est la relation aux élèves, bien avant les relations aux collègues et à l'institution, qui atteste, aux yeux du professeur lui-même, sa valeur professionnelle*»<sup>13</sup>. La classe è per il docente lo specchio nel quale si può guardare;
- il quadro di lavoro che rimane quello dell'insegnante dispensatore di sapere, mentre per assolvere i ruoli più educativi della realtà attuale (che richiedono preparazione, contatti, dialogo, ecc.) le strutture non risultano adeguate. Astolfi parla di due figure professionali che oggi coesistono nelle aspirazioni dell'evoluzione istituzionale della scuola e fra le quali i docenti esitano: «*la figure traditionnelle encore dominante, peut être caractérisée par le paradigme des*

*dix mots suivants: transmission, instruction, maître, élève, programme, leçon, notion, mémoire, connaissance, contrôle*» mentre un nuovo paradigma si fa avanti, che in termini contrapposti corrisponderebbe a «*construction, formation, médiateur, apprenant, curriculum, dispositif, concept, cognition, compétence, évaluation*»<sup>14</sup>. Scegliere quando è opportuno utilizzare il primo paradigma e quando il secondo non è certo facile per un docente che si sente solo di fronte a questo compito;

- i compiti sempre più diversificati che si aggiungono a quelli dell'insegnamento, gli unici di fatto veramente espliciti e compresi dalla comunità sociale. Si tratta di preoccuparsi anche dell'apprendimento degli allievi, della regolazione dell'insegnamento per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, di gestire la classe e l'organizzazione del lavoro con gli allievi, di svolgere ruoli di mediazione nei conflitti, di ascolto dei problemi personali e familiari degli allievi, di partecipare ad attività extra-disciplinari di prevenzione dai comportamenti a rischio, di integrare le nuove tecnologie nell'insegnamento, ecc.;
- la richiesta di maggior presenza nell'istituto, partecipazione ad attività comuni ed educative con gli allievi al di fuori dell'insegnamento disciplinare, coordinamento fra discipline, ecc.

Il quadro sociale nel quale il docente opera si è modificato con l'evoluzione ineluttabile della società. I docenti non sempre si sentono pronti ad affrontare queste nuove realtà:

- allievi ai quali non è più possibile imporre degli apprendimenti ed ottenerli. La normatività non basta più e bisogna far capire il senso delle proposte, inventare strategie, essere creativi e rimettersi in gioco anche sul piano personale;
- allievi che richiedono al docente di dare loro dei limiti che li aiutino a strutturarsi sul piano della personalità. Il docente viene così rinviato al suo essere adulto autorevole, «sufficientemente buono», ma pur sempre rappresentante di una istituzione. La fiducia in sé del docente come persona diventa un ingrediente fonda-



mentale della sua competenza: «[...] à lui seul l'enseignant, quelles que soient ses qualités, ne suffit pas à se sentir un bon professionnel; encore faut-il qu'il ait en face de lui des élèves, de bons élèves qui, par les résultats obtenus, rendent hommage à son enseignement et lui renvoient de lui-même une image favorable»<sup>15</sup>;

- genitori che vorrebbero ritrovare nella scuola i metodi da loro già vissuti e che chiedono ai docenti di assumere parte dei compiti educativi, in particolare nei casi nei quali essi si sentono impotenti a ottenere dei comportamenti socialmente accettabili anche in famiglia oltre che nella società. Sul docente e sulla scuola vengono proiettate tutte le attese e le speranze riguardanti il futuro dell'allievo, la sua realizzazione personale oltre che professionale. La scuola assume il ruolo di rito di passaggio all'età adulta tramite la qualificazione che essa distribuisce con i titoli di studio, da qui la pressione sui docenti affinché gli allievi ottengano la licenza di scuola media o abbiano il diritto di accesso alle scuole medie superiori.

Anche il quadro professionale in evoluzione appare occasione di disagio:

- metodologie pedagogiche che non possono più limitarsi all'insegnamento ma che dovrebbero aiutare ad ottenere un apprendimento e sciogliere le difficoltà che questo genera. È un compito nuovo che per molti docenti si rivela difficile;
- la solitudine del mestiere e le poche occasioni di riflettere assieme ai colleghi sulla pratica. Timori, insicurezze ma anche soluzioni interessanti potrebbero essere oggetto di scambio e di lavoro in comune;
- il sentimento di degrado delle condizioni di lavoro che tocca soprattutto chi si trova a metà carriera (15-20 anni di servizio)<sup>16</sup>. Già Hubermann<sup>17</sup> rilevava come nelle fasi della vita professionale di un insegnante, fino ai 6-7 anni di carriera vi sia la fase di consolidamento del repertorio pedagogico, dai 7 ai 25 anni vi possa essere la piena attività applicativa e innovativa oppure inizi una rimessa in questione che può portare a un conservatorismo delle pratiche didattico-pedagogiche fino a un sen-

timento di amarezza e di risentimento in fine carriera. Chi invece ha trovato gusto e piacere nella ricerca di pratiche pedagogiche innovative può giungere a una presa di distanza dalle situazioni più coinvolgenti e problematiche e a una serenità nei rapporti di lavoro. In Francia<sup>18</sup> i giovani docenti che entrano nel mestiere hanno sostanzialmente tre attese: sperano di trovarsi in un ambiente scolastico gestito in maniera efficace e umana, con colleghi aperti e contenti di fare il loro stesso mestiere, di trovare un sostegno e occasioni di scambio per sentirsi aiutati nei problemi che incontrano e di non trovarsi sommersi dagli atteggiamenti negativi, dalla mancanza di entusiasmo e dal poco interesse verso gli allievi da parte dei colleghi più sperimentati.

Obin conclude le sue riflessioni affermando che oggi lo statuto professionale del docente è ambiguo. Vi è un grande scarto fra l'autonomia concessa nel lavoro e la posizione nell'organizzazione. Perrenoud scrive che «L'autorité énoncée des programmes et multiplie les directives, mais ne se donne guère les moyens d'en contrôler la mise en œuvre dans les classes»<sup>19</sup>: ciò ovviamente crea un enorme spazio di incertezza che il docente deve colmare in modo autonomo ma solitario, senza disporre necessariamente dei mezzi e senza sapere in che misura le strategie siano condivise, avallate o apprezzate dagli altri partner scolastici. Egli tenderebbe quindi ad autorizzarsi margini di manovra e di variazione estremamente ridotti, rispondendo più a immagini passate o alle attese che egli si vede o si sente attribuite.

Questo breve panorama sembra confermare che le ragioni per il disagio manifestato da almeno una parte dei docenti non mancano e che il fenomeno è diffuso ben al di là delle nostre aule.

\* Presidente del Collegio dei Capigruppo del Servizio di sostegno pedagogico per la scuola media

## Note

- 1 Un'analisi della situazione dei docenti di scuola elementare in Ticino era già stata pubblicata: Tamagni Bernasconi, K. e Tozzini, L. (1999). *Cultura della scuola e professione insegnante*. Bellinzona: USR. Riguardo al malessere dei docenti della scuola secondaria in quegli stessi anni si veda pure Dozio, E., *Riflettere e costruire con gli insegnanti: dal malessere alla formazione continua*, «Scuola ticinese» (1996), 205, 3-7.
- 2 Amiel, R. et al. (1984). *L'enseignant et son mal de vivre*. In: Abraham, A. *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF, 45.
- 3 Riportato in Obin, P. (2002). *Enseigner, un métier pour demain. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, 6.
- 4 Eurydice, la rete di informazione sull'educazione in Europa, ha pubblicato nel 2004 un rapporto che analizza la situazione della professione insegnante nell'Unione europea: *L'attractivité de la profession enseignante au XXIe siècle*. Bruxelles.
- 5 Cattonar, B. (Università cattolica di Louvain): <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/reduced/cce/actes2004/3411.pdf> (7.2.2006); Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes, in Maroy (sous la dir.) (2002). *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- 6 Riferito su: <http://www.taz.de/pt/2005/10/05/a0198.1/text> (8.2.2006)
- 7 Dal sito del Verband Bildung und Erziehung: <http://www.vbe.de/index.php?id=279> (8.2.2006)
- 8 Su mandato della commissione EduPro, Faessler M.-C. e Moulin F. hanno pubblicato «Santé et bien-être des enseignants en Suisse romande: analyse de la situation et propositions de mesures de promotion de la santé» edito nel 2004 dall'HES della Svizzera occidentale.
- 9 Obin, op.cit., 14 e 15.
- 10 Il 56% dei docenti che hanno risposto ai questionari sul *burnout* di Maslach nell'ambito del progetto «Star bene a scuola, è possibile?» hanno risultati a rischio su almeno una delle tre scale di *burnout* contemplate dal test (Dozio, E. (2003). *Risultati di un questionario sul sentimento di benessere di docenti, genitori ed allievi in alcuni istituti di scuola media*, «Scuola ticinese», 257).
- 11 Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant*. Paris: Seuil, 7.
- 12 Ringrazio i direttori di scuola media che hanno risposto alla sollecitazione di comunicare i sentimenti di disagio che osservano nei loro istituti.
- 13 Obin, op. cit., 29.
- 14 Astolfi, J.-P. (2003). *Education et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris: ESF, 23.
- 15 Goumaz, G. (1991). *Enseignant-Enseigné: une estime réciproque*. Genève: Editions des Sables, 26.
- 16 Obin, op. cit., 6.
- 17 Hubermann, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris et Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- 18 Obin, op. cit., 25.
- 19 Perrenoud, Ph. (2000). *Déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme? Les Cahiers pédagogiques*, 384, citato in Obin, 31.