

Identità professionale del docente

di Mauro Baranzini* e Fabio Camponovo**
(membri dello speciale Gruppo di lavoro istituito dal DECS)

Nel corso del 2006 il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport costituiva il Gruppo di lavoro 'Identità professionale del docente'¹ attribuendogli, tra gli altri, i seguenti compiti: (a) evidenziare le particolarità della funzione docente nel contesto dell'attuale realtà sociale, economica e culturale che caratterizza la scuola ticinese; (b) confrontare la situazione ticinese con altre realtà presenti fuori cantone o con altre categorie professionali; (c) elaborare un documento che sia da stimolo ad una discussione fra le diverse componenti della scuola; (d) formulare proposte al Dipartimento atte a favorire un adeguato riconoscimento dell'identità professionale del docente.

Presentiamo, di seguito, un sunto del rapporto intermedio elaborato dal Gruppo di lavoro.

La scuola e la sua identità formativa: un cambiamento di paradigma?

La scuola vive una profonda trasformazione della propria identità formativa. Tradizionale luogo dell'acculturazione, dello studio e della lentezza conoscitiva essa deve fare i conti, oggi, con una frenesia consumistica che investe anche i delicati campi del sapere. La scuola è scossa dalla concorrenza di modelli for-

mativi esterni (spesso fondati su allentanti percorsi multimediali) e confrontata con la diffusione di altri linguaggi assai più suadenti e gradevoli di quelli impegnativi che sono praticati nelle canoniche discipline di studio. Le accelerazioni frammentarie di un nuovo consumo formativo (e informativo) riducono lo spazio riflessivo, dettano nuovi tempi e nuovi atteggiamenti cognitivi. E a farne maggiormente le spese sembra sia il tradizionale mandato culturale e istruttivo della scuola, quello emblematicamente espresso nella triade "leggere, scrivere e far di conto".

Nuovi compiti educativi tuttavia le sono costantemente attribuiti, nell'ottica di una socializzazione culturale che la crisi dei tradizionali centri d'integrazione (dalla famiglia alla parrocchia, alle comunità di quartiere e di paese) rende viepiù bisognosa d'attenzione. Ecco dunque un ingresso massiccio di nuove responsabilità di formazione, vicine per molti versi allo spettro variegato del lavoro sociale: educazione alla salute, educazione sessuale, alimentare, al rispetto ambientale, alla pace e alla tolleranza; educazione civica, prevenzione dalle dipendenze, rispetto delle differenze, attenzione interculturale ecc. ecc. L'accento si sposta, gradualmente, su una funzione aggregan-

te (la scuola come ultimo baluardo contro la frammentazione e il particolarismo): grande importanza è data all'interdisciplinarietà, alle trasversalità e ai valori condivisi (per lo più percepiti come meta-disciplinari). La formazione, tradizionalmente fondata sui paradigmi disciplinari (i contenuti, le materie di studio) mantiene tutti i suoi obiettivi, ma si vede affiancata da nuovi e ambiziosi mandati educativi.

Si delinea in questo modo una nuova sfida progettuale, squisitamente politico-culturale: quella che dovrà portare a ridefinire ruolo e statuto educativo della scuola. Dove e come si impara oggi? Quali i nuovi mandati istituzionali della scuola stessa? Quali le responsabilità, gli spazi, i temi, le modalità dell'intervento pedagogico?

C'è indubbiamente una scuola nuova da costruire (ri-costruire). Ma questa impresa necessita, come minimo, di uno sforzo di contestualizzazione storica, di un dibattito politico-istituzionale, di una progettualità condivisa. Richiede un coinvolgimento reale delle voci critiche e la partecipazione attiva e riconosciuta di chi la scuola la vive e la promuove quotidianamente dentro le mura degli istituti. È un'impresa non facile, soprattutto in tempi in cui si avverte una relativa incertezza negli

I prossimi passi di HarmoS

Lo scorso 14 giugno a Berna l'Assemblea plenaria della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha approvato all'unanimità l'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria, comunemente denominato "Concordato HarmoS". Sono noti gli obiettivi essenziali di questo Accordo, qui di seguito riassunti:

- armonizzazione delle strutture scolastiche: obbligo scolastico per gli allievi a partire dai quattro anni d'età, durata della scuola elementare di otto anni, comprensiva dei due anni di scuola dell'infanzia, e della scuola

media di tre anni. Diversi cantoni dovranno adattarsi a questa nuova impostazione strutturale (come ad esempio Argovia, Vaud, i due semicantoni di Basilea, Neuchâtel), mentre solo al Ticino è stato concesso di mantenere l'attuale assetto dei cinque anni di scuola elementare e dei quattro anni di scuola media;

- armonizzazione degli obiettivi formativi: si definiscono i settori d'insegnamento, i programmi sono coordinati a livello di regione linguistica e la loro elaborazione dovrà tener conto degli standard di formazione elaborati a livello nazionale;
- introduzione di strumenti nazionali di sviluppo del sistema e di assicurazione della qualità: definizione di standard di formazione a livello nazionale e loro verifica, periodico monitoraggio del sistema formativo;
- organizzazione della giornata di scuola (orari, mense e doposcuola) che tenga conto delle nuove esigenze delle famiglie e della società;
- coordinamento dell'insegnamento delle lingue: la prima lingua straniera deve essere introdotta al più tardi a partire dalla terza elementare e la seconda lingua straniera a partire dalla quinta. In pratica la normativa riguarda l'insegnamento di una seconda lingua nazio-

ideali pedagogici. Non a caso nel dibattito intorno ai compiti della scuola si sono di molto affievolite le voci intellettuali e le tensioni culturali, mentre significativamente sembrano prevalere, sul piano nazionale e internazionale, nuove prospettive di confronto e di omologazione dei sistemi scolastici.

Con una piccola forzatura nei termini si potrebbe forse affermare che una lenta metamorfosi (inevitabile?) va trasformando la scuola da istituzione scolastica a servizio educativo. Non si tratta ovviamente di sfumature linguistiche, bensì di un reale mutamento di paradigma, che investe il rapporto pregnante tra cittadino e istituzione scolastica, rimodellando il primo in termini di "utente-cliente" e la seconda in un'ottica di "azienda di servizi". Il rischio di un supermercato della formazione (un grande discount educativo) evidentemente è dietro l'angolo, con un'ulteriore perdita di identità (si pensi al rigore scientifico e all'identificazione disciplinare) che ricade pesantemente sulle spalle dell'insegnante.

La scuola del terzo millennio si confronta in tal modo con una moderna fatica di Sisifo. Il macigno educativo (per di più informe, costantemente ingrossato e ridefinito) pesa sulle sue spalle. La sua condanna è quella di chi è astretto a un

lavoro indispensabile ma faticosissimo, senza garanzia di successo.

Che fare? Come rimanere attenti ai bisogni formativi e alle diverse esigenze dello studente? Come assolvere al proprio mandato istituzionale? Questa scuola è, per certi versi, a rischio di implosione. La differenziazione didattica, la moltiplicazione dei curricula, la caratterizzazione modulare, la scuola dei "crediti" e dei "debiti" formativi, i portfolio, le tassonomie di obiettivi, gli standard di prestazione, i monitoraggi di sistema, le trilogie dei saperi ecc. suonano a volte, alle orecchie disincantate dell'insegnante, come moderne sirene dell'impotenza.

Una realtà socio-culturale nuova, un impegno formativo progressivamente ridefinito

I mutamenti economici intervenuti dal dopoguerra in Ticino (nuove aziende, sviluppo del terziario, abbandono dell'agricoltura, nuove vie di comunicazione, nuove identità professionali), ma anche l'evoluzione socio-culturale di questi ultimi decenni (abbandono del dialetto come collante dell'identità cantonale, crescita della popolazione straniera, multiculturalità, globalizzazione formativa) non sono stati senza ripercussioni sulla struttura e il profilo stessi della nostra scuola.

La scuola di fatto ha cercato di affrontare propositivamente le nuove sfide della formazione. Ne fanno stato le importanti riforme strutturali degli anni '70 e '80 (il varo della scuola media, la creazione di più sedi liceali, il potenziamento della formazione professionale) nonché le riforme pedagogiche di questi ultimi anni. Anche la popolazione scolastica ha visto progressivamente modificata la sua composizione, vuoi per l'afflusso di allievi di altra origine geografica, linguistica e culturale, vuoi per un profilo cognitivo del ragazzo che è oggi assai più variegato e imprevedibile di un tempo².

La scuola ticinese – come i suoi docenti – ha in ogni caso mantenuto fede al principio di essere luogo di integrazione sociale e culturale, assolvendo al mandato politico-istituzionale che la legge le attribuisce. Un mandato che oggi nessuno contesta ma che non appare affatto scontato. Si consideri altresì il fatto che l'integrazione comporta un impegno rilevante anche per far fronte alle differenze delle facoltà intellettive, alle crescenti forme di disagio legate alle situazioni familiari, all'eterogeneità evidenti degli approcci cognitivi. Il nostro Cantone ha operato una scelta precisa per quanto concerne il settore dell'obbligo: pochi allievi frequentano la cosid-

nale e dell'inglese. Anche in questo caso delle eccezioni sono state concesse al Ticino e ai Grigioni in considerazione del loro impegno ad insegnare obbligatoriamente una terza lingua nazionale. Il concordato HarmoS non definisce però l'ordine d'insegnamento delle lingue straniere lasciando questa competenza all'autonomia cantonale. Su questo punto è nota la recente decisione del Consiglio nazionale di assegnare la preferenza ad una lingua nazionale. Il tema sarà oggetto di ulteriore dibattito al Consiglio degli Stati, che sarà chiamato a discutere in autunno la nuova Legge federale sulle lingue.

Nei prossimi mesi in ogni cantone prenderà avvio la procedura di ratifica dell'Accordo intercantonale. In Ticino il Consiglio di Stato dovrà sottoporre al Gran Consiglio un apposito messaggio invitando il parlamento ad aderire all'Accordo. L'esito della negoziazione intervenuta tra il DECS e la CDPE può essere valutato positivamente in quanto le principali rivendicazioni ticinesi sono state accolte, segnatamente il mantenimento dell'attuale assetto della scuola elementare e della scuola media e la promozione della lingua italiana negli altri cantoni, lingua che ogni cantone dovrà offrire facoltativamente ai propri allievi nel corso della scuola obbligatoria. Queste conces-

sioni ottenute dovrebbero favorire un voto positivo, anche se non mancheranno discussioni e riflessioni su altri temi oggetto di dibattito nella procedura di consultazione, come ad esempio l'introduzione degli standard di formazione e la data di nascita dell'allievo per poter accedere alla scuola obbligatoria, data fissata ora al 31 luglio.

Per decretare l'entrata in vigore dell'Accordo occorrerà l'adesione di almeno 10 cantoni. Non sarà difficile perseguire questo risultato poiché la maggior parte dei cantoni svizzeri già dispongono di strutture scolastiche conformi ad HarmoS. Si può quindi ritenere che a partire dal 2009 le nuove disposizioni saranno operative. Da quel momento i cantoni avranno sei anni di tempo per adattare le loro strutture scolastiche alle norme sancite da HarmoS. Per il Ticino le modifiche da apportare, in particolare alla Legge della scuola e alla Legge sulla scuola dell'infanzia e sulla scuola elementare, richiederanno l'elaborazione di uno specifico messaggio da sottoporre al Gran Consiglio. Ragionevolmente ciò avverrà nel 2009, mentre l'applicazione delle nuove disposizioni nelle scuole ticinesi, che verosimilmente saranno introdotte progressivamente, potrebbe aver luogo a partire dall'anno scolastico 2012/2013.



Foto TlPress/R.A.

detta scuola “speciale” e il maggior numero segue il normale curriculum³. Si tratta di scelte politiche e pedagogiche altamente qualificanti, la cui concretizzazione comporta tuttavia un onere non indifferente e implica disponibilità e professionalità da parte dei docenti.

Vi è poi un rapporto nuovo dell'istituzione scolastica con i “partner” tradizionali del processo educativo: le famiglie. Se è vero infatti che queste restano il referente privilegiato di un percorso di crescita e di emancipazione, è altresì appurato che il numero di famiglie monoparentali (per scelta o come conseguenza di un divorzio) nonché i casi di conflitti che dall'ambito familiare si riversano in quello scolastico sono aumentati. Non di rado il docente si trova a essere, suo malgrado, arbitro in situazioni di grave disagio personale tra i due genitori o a dispensare consigli sull'educazione dei ragazzi più che sulla loro istruzione. Per alcuni allievi la scuola oggi rappresenta di fatto un insostituibile luogo di riferimento affettivo e di confronto interpersonale.

Per situazioni problematiche esiste una rete sociale alla quale, nel nostro Cantone, tutti i cittadini possono fare riferimento: dai servizi medico-psicologici alle delegazioni tutorie, dai servizi psichiatri a quelli socio-assistenziali. Ottimi rapporti di collaborazione tra istituti scolastici e operatori sociali sono il fondamento per la risoluzione di tali casi, nella consapevolezza che esistono bisogni educativi ai quali la scuola non può (e non potrà) corrispondere. La collaborazione con tali servizi deve tuttavia essere ridefinita in base alla nuova realtà. E anche il compito stesso della scuola, nelle sue componenti istituzionali, istruttive ed educative, necessita di un nuovo afflato progettuale. Non si potrà di certo, se non a rischio di una paradossale alienazione, collocare sulle spalle del docente un compito terapeutico o di assistenza sociale. E d'altra parte non sarà neppure con una frammentazione specialistica dell'intervento che si produrranno sbocchi risolutivi. È appunto in questa apparente contraddizione che sta l'odierna difficoltà di parte dei servizi scolastici.

Il docente: identità e sviluppo professionale

La scuola deve fare i conti con la complessità crescente della società con-

temporanea, dove anche le relazioni fra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente cambiando. Ogni persona si trova nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. L'obiettivo della scuola non può più essere quello di inseguire lo sviluppo di singole metodologie bensì di formare ogni persona sul piano cognitivo e culturale affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Per il docente la condizione prima per svolgere appieno il suo difficile compito è la consapevolezza della centralità della cultura, della profondità del suo sapere disciplinare, della costanza con cui lo aggiorna, dello studio come elemento centrale della professione. Il docente deve essere – pur nei limiti di ciascuna persona – in qualche modo un “maestro” e non un semplice facilitatore o trasmettitore di nozioni; da interprete di norme sociali e trasmettitore di una cultura standardizzata, il docente deve diventare professionista dotato di una solida preparazione specifica e di una elevata autonomia progettuale e operativa. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze (forse per certuni più tranquillizzanti) che comunicano contenuti invariabili, pensati per individui medi, non sono più adeguate. La libertà con cui interpreta e trasmette la cultura, è elemento essenziale dell'identità del docente ed è questo il motivo per cui la funzione docente non può essere equiparata al ruolo burocratico di impiegato né tanto meno l'insegnante può essere concepito come un mero esecutore di volontà altrui. È questa una delle specificità – se non la più importante – della funzione docente.

L'insegnante deve offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; deve far sì che essi acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e selezionare le informazioni; deve promuovere negli allievi la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali.

È evidente che tutto questo non può essere messo in atto da chi intende e vive l'insegnamento come un impiego, una routine, un mestiere acquisito una volta per tutte. Per il docente ciò deve comportare invece la costruzione – personale e insieme collettiva – di una specifica professionalità che vede nel “sapere” il cuore della sua attività. Solo attraverso una forte professionalizzazione del docente sarà possibile perseguire pienamente le finalità della scuola⁴ in un contesto sociale sempre più complesso.

Ora, se spostiamo per un attimo l'attenzione alle possibilità di sviluppo professionale, dobbiamo innanzitutto riconoscere che per l'insegnante esiste una difficoltà obiettiva a definire e a riconoscere una progressione professionale che possa assumere i caratteri della carriera. Lo stesso concetto di “carriera” può rinviare a due concezioni del tutto diverse tra loro (e per molti aspetti quasi antitetiche). Da un lato, un insegnante fa carriera quando smette di svolgere tale professione per accedere a funzioni diverse: direttore, ispettore, esperto, o quando viene distaccato. Dall'altro lato però, per un insegnante fare carriera può significare sviluppare al meglio la capacità di svolgere bene il proprio lavoro sulla base di un'accumulazione di esperienza e di confronto con i colleghi. Si tratterebbe, in questo secondo caso, di promuovere l'incremento della responsabilità e dell'autonomia nel gestire il proprio lavoro. Ma occorre allora pensare a come individuare una progressione che non lo allontani dalla centralità del lavoro in classe e ne riconosca parimenti un'accresciuta professionalità.

La complessità dell'attività del docente comporta anche la necessità di permettere a quest'ultimo di migliorarsi in tutte le sue funzioni che – quasi a corollario dell'anima culturale e intellettuale cui si è fatto cenno in precedenza – possono essere riassunte in cinque grandi categorie:

- le funzioni relative alla promozione dello sviluppo sociale ed emozionale dell'allievo;
- le funzioni relative alla promozione dello sviluppo cognitivo e intellettuale dell'allievo;

- le funzioni e la consapevolezza critica circa il rapporto con i materiali e i metodi pedagogico-didattici;
- il lavoro con altri adulti all'interno e all'esterno della scuola;
- le funzioni concernenti lo sviluppo dell'insegnante stesso e quello della scuola in termini di ricerca educativa.

La professionalità come processo costitutivo dell'identità

La professionalità dell'insegnante trae dunque linfa dal carattere squisitamente intellettuale e formativo del suo impegno istituzionale. Le trasformazioni del mondo scolastico a cui s'è fatto cenno in precedenza ne offuscano però, in qualche modo, l'identità forte di un tempo. Proprio per questo, pensando anche all'importante ricambio generazionale in atto, sarà decisivo sviluppare alcuni interventi propositivi e di sostegno.

a) Un concetto nuovo per la formazione iniziale e continua

Di particolare importanza, in questo ordine di idee è la formazione iniziale del docente. Questa formazione deve porsi due obiettivi professionali irrinunciabili, ossia quelli di orientare il docente alla ricerca e alla riflessività. Il docente ricercatore all'interno della scuola è colui che ha uno sguardo critico, è attento ai processi, sa coniugare funzionalmente teoria scientifica ed empiria, sa implementare processi di cambiamento. Per fare questo ha bisogno di confrontarsi con gli altri colleghi attraverso una dimensione collegiale e di sentirsi parte di una comunità scientifica. Ha bisogno anche di condizioni professionali che valorizzino e promuovano concretamente questo atteggiamento.

D'altra parte occorre oggi uno sforzo prioritario per disegnare un progetto di formazione continua capace di sostenere e alimentare, in corso di carriera, le valenze scientifiche, pedagogiche e didattiche dell'insegnamento. Evidentemente non basta la semplice offerta di corsi "à la carte" e si impone invece un vero e proprio concetto di cultura della formazione in servizio che sia elemento di qualificazione e nel contempo strumento di (ri)definizione dell'identità professionale del docente.

Un impegno in questa direzione (che caratterizza oggi tutte le professioni di livello terziario e a maggior ragione dovrebbe fondare l'attività dell'insegnante) non è però senza qualche cautela:

- rispetto al problema della valutazione delle carriere,
- rispetto al delicatissimo tema della libertà (e della proprietà intellettuale) dell'insegnamento,
- circa la definizione delle condizioni di accesso alla professione,
- in merito alle auspicate condizioni di mobilità professionale.

In rapporto agli ultimi due punti indicati, le disposizioni attuali (fissate sul piano nazionale) vanno nel senso di una specificità settoriale che rischia di essere paralizzante⁵. La distinzione in gradi d'insegnamento e la certificazione "definitiva" al livello di competenza afferente sono tanto ancorate nei nostri modelli socio-professionali che la possibilità offerta, per esempio, a un insegnante del primario di diventare professore nel secondario superiore – o anche il contrario – sembra preventivamente compromessa. Una formazione di base maggiormente comune a tutti i docenti e la generalizzazione di unità di valore cumulabili potrebbero tuttavia favorire queste conversioni.

b) Una solida formazione pedagogica

Come abbiamo già anticipato, la scuola ticinese promuove una politica scolastica integrativa, dichiarata nella Legge della scuola e nei regolamenti dei diversi ordini scolastici. A partire dagli anni Ottanta il Ticino ha conosciuto una significativa ondata migratoria che ha arricchito le sue scuole di una moltitudine di lingue, portando gradualmente gli allievi non italo-foni ad oltre il 16% della popolazione scolastica. L'eterogeneità linguistica ha forse reso più impegnativo il compito dell'integrazione, ma non è certamente stato l'ostacolo maggiore. Molto più impegnativo nell'ultimo ventennio è stato per i docenti il confronto con le diversità culturali, cognitive, socio-familiari, le varie sensibilità etiche e religiose nonché le rappresentazioni diverse del sistema scolastico da parte degli allievi e delle loro famiglie.

Se si tiene conto di questa eterogeneità nuova, appare allora evidente come una sensibilizzazione all'educazione interculturale e alla relazione educativa debba oggi necessariamente far parte del bagaglio professionale del docente. In questo caso infatti sono in gioco non solo competenze scientifiche ma anche fondamentali strumenti psicologici e relazionali. L'insegnante chiamato a operare in una scuola integrativa (pensiamo

soprattutto al settore dell'obbligo) deve poter disporre di efficaci metodologie d'intervento pedagogico-didattiche, deve avere conoscenze relative ai possibili fattori di disturbo dell'apprendimento e disporre di un'adeguata offerta formativa nel campo della gestione dei conflitti e della comunicazione formativa.

È vero infatti che, confrontato con le esigenze disperate di una popolazione scolastica in continua evoluzione, un numero significativo di docenti sembra trovarsi disorientato, col rischio di forte demotivazione se non addirittura di prime forme di alienazione.

Non stupirà allora se molti insegnanti (il 46%) dichiarano di non aver in corso innovazioni nella propria classe. Tra i motivi che li spingono a rifiutare la partecipazione a nuovi progetti di lavoro, il 34% indica la mancanza di disponibilità sul piano fisico e mentale e il poco tempo a disposizione durante l'anno scolastico. Una formazione alla gestione delle "diversabilità" e la possibilità di differenziare i percorsi formativi (in condizioni di lavoro appropriate) sono presupposti fondamentali per un docente disponibile, motivato e capace.

c) Una "rete di riferimento" e di sostegno extrascolastica

È altresì necessaria un'efficace rete di servizi psicologici e sociali a disposizione dei nostri giovani e quindi del docente nello svolgimento dei suoi compiti. Il docente ha certamente una posizione privilegiata quale osservatore dei problemi e antenna del disagio giovanile (spesso anche delle aspirazioni e delle speranze dell'allievo e della sua famiglia). Sempre più frequentemente tuttavia – in particolare di fronte alla complessità dei casi problematici – questo ruolo lo pone di fronte a responsabilità che non è in grado di assumere senza un sostegno specialistico adeguato. Se infatti un servizio psico-pedagogico è previsto in modo strutturato fino alla fine della scuola dell'obbligo, con l'inizio della scuola professionale o secondaria superiore tale sostegno sfuma progressivamente, per farsi quasi impalpabile con l'avvicinarsi della maggiore età da parte degli allievi.

Oggi è necessario in realtà disporre di servizi di accompagnamento (e di risorse umane) in grado di fornire un sostegno psicologico e di affrontare gravi situazioni di conflitto verso se stessi e gli altri anche fuori dai canonici orari scola-

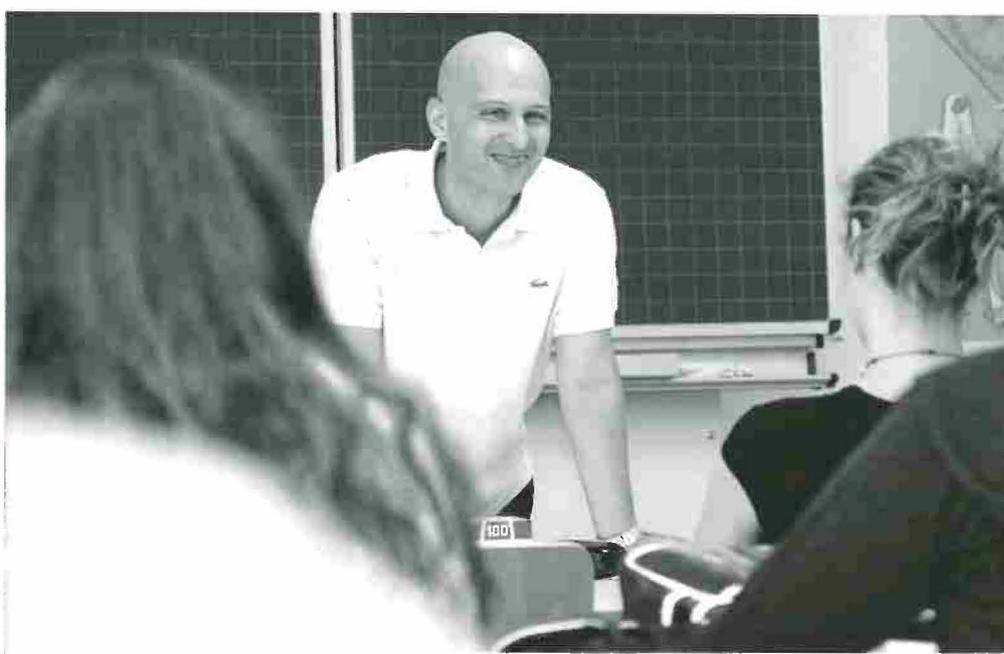


Foto TiPress/S.G.

stici. Deve cioè essere garantita la possibilità di affiancare professionalmente la scuola nella prevenzione, nel monitoraggio e, se del caso, nell'intervento terapeutico quando le forme del disagio sono potenzialmente (auto)distruttive. La scuola (e in particolar modo l'insegnante, che spesso vive sulla propria pelle un estenuante coinvolgimento emotivo) non può essere l'unica istanza ad assumersi questi ruoli. Essa non solo non dispone di risorse e competenze sufficienti per farlo, ma neppure propriamente può assumersi questo compito senza sacrificare l'impegno formativo che più le compete.

d) Stress, demotivazione professionale, burnout

Sempre più frequentemente, negli ultimi anni, i docenti lamentano un eccessivo carico di stress nello svolgimento del proprio lavoro. Adolescenti cambiati rispetto a non molti anni fa, casi problematici, situazioni famigliari precarie portano l'insegnante a esaurirsi più facilmente e più frequentemente. Spesso si tratta di persone preparate da un punto di vista disciplinare, che però trovano difficile gestire le classi. Allievi rumorosi, svogliati, demotivati, superficiali, condizionano il docente che entra in aula timoroso, con poco entusiasmo, ansioso. Questo innesca un circolo vizioso da cui difficilmente si esce: lezioni noiose, allievi indisciplinati, docente stressato.

In questi casi, l'insegnante inizia una lunga parabola discendente: numerose assenze, rinuncia al coinvolgimento nelle attività extrascolastiche proposte dalla sede, insofferenza verso le riunioni del consiglio di classe e dei collegi docenti. I colleghi allora si lamentano, i genitori protestano e quando le lamentele giungono alla direzione della scuola inizia una lunga trafila di colloqui, di segnalazioni, di avvertimenti. Il docente, che da decenni ha lavorato senza incontrare problemi, ora proprio non ce la fa più.

Il modo migliore per evitare situazioni di elevato stress professionale resta pur sempre il miglioramento delle condizioni lavorative, con l'intento da una parte di ridurre gli aspetti negativi presenti in aula ma anche, dall'altra, di aumentare quelli positivi e fonte di soddisfazione per il docente stesso. Il problema tuttavia non è semplice e un efficace intervento in questo campo passa attraverso una motivazione professionale che chiama in causa non solo le condizioni di lavoro ma anche il prestigio sociale della professione, l'equilibrio e la soddisfazione personale e la rivalutazione del lavoro intellettuale e di formazione.

Conclusioni

Il primo documento elaborato dal Gruppo di lavoro evidenzia quindi come nella società moderna i docenti di ogni ordine di scuola siano confrontati con nuove funzioni e nuovi ruoli. Si tratta di dimensioni che investono diversi piani, spesso tra loro correlati:

- quello scientifico (con l'evoluzione costante delle conoscenze e la necessità vitale di un aggiornamento rigoroso);
- quello culturale e dell'integrazione sociale (con la crescente eterogeneità linguistica, cognitiva, antropologico-culturale delle classi);
- quello relazionale (con il rapporto difficile con le nuove generazioni, le famiglie e le loro aspettative, le nuove realtà sociali, i nuovi linguaggi);
- quello didattico (con la necessità di ridare senso al lavoro intellettuale e allo sviluppo cognitivo come momento di crescita della persona e della collettività);
- quello psico-pedagogico (con la responsabilità crescente di un intervento nei delicati campi della devianza, con i rapporti con i servizi medico-psicologici e psichiatrici, l'assistenza sociale, le delegazioni tutorie);

- quello professionale (con un impegno che non è esente da forme di disagio e demotivazione, di stress o vero e proprio burnout);
- quello politico-istituzionale (con un'identità professionale in costante ridefinizione e una relativa fragilità nell'identificazione di un mandato educativo condiviso).

A queste nuove dimensioni professionali il rapporto intermedio del Gruppo di lavoro – come s'è visto in precedenza – cerca di dare una prima definizione e di indicare qualche possibile risposta, nella convinzione tuttavia che il delicato tema dell'identità del docente potrà essere affrontato solo con il coinvolgimento diretto nel dibattito degli insegnanti stessi, primi artefici del loro destino professionale.

* Docente presso l'Università della Svizzera italiana

** Docente presso l'Alta scuola pedagogica

Note

1 Gruppo di lavoro composto da Mauro Baranzini (presidente), Anna Biscossa, Fabio Camponovo, Fabio Leoni, Gianmarco Petrini, Dany Piffaretti, Eleonora Traversi, Renato Vago e Tiziana Zaninelli.

2 Basta pensare in questo caso, con particolare riferimento alle nuove generazioni, all'influenza esercitata sulle modalità d'accesso alla conoscenza, sui processi cognitivi e di strutturazione del pensiero, dallo straordinario sviluppo odierno delle tecnologie informatiche e dalla loro diffusione nell'uso quotidiano.

3 L'impegno da parte di direzioni e docenti nell'integrazione di portatori di handicap fisici (sordità, ipovidenza, scarsa mobilità) o psicologici è importante. Il Ticino, nel confronto svizzero, risulta essere il Cantone con la percentuale più alta di integrazione nelle classi "normali" (oltre il 98%).

4 Si pensi in particolare a quelle indicate nell'articolo 2 della *Legge della scuola*: "[...] la scuola [...] educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese [...]".

5 Queste le formazioni di base previste:

- docente primario (SI/SE): bachelor professionalizzante;
- docente Sme: bachelor universitario + formazione pedagogica;
- docente SMS, maturità professionale: master universitario + formazione pedagogica;
- docente professionale: bachelor / master / formazione professionale + formazione pedagogica (ISFPF/IUFPF).