

**Anna Rezzara
Luciano Cerioli**

**LA CONSULENZA
CLINICA
A SCUOLA**



IRRe
LOMBARDIA

FrancoAngeli

Collana dell'IRRE Lombardia

«Una vita senza ricerca non è degna d'essere vissuta»: così, con Platone, comincia l'avventura del pensiero occidentale, fin dall'inizio improntato alla ricerca. Ricerca di che? Del Bene, dicevano i nostri; e cosa poi fosse questo famoso 'bene' era lasciato alla determinazione metafisica e/o etica della riflessione.

Oggi la ricerca ha assunto proporzioni mastodontiche, sia nella riflessione teorica che in quella pratica. La *Ricerca educativa* risulta essere la specifica *mission* degli IRRE, Istituti Regionali di Ricerca Educativa, anche se l'oggetto risulta essere assai sfuggente, occorre dire, data l'immensa connessione dei fattori che vanno sotto il termine di 'educazione' e per quella versione problematicistica della ricerca che la rende infinito processo, costruttivo dell'oggetto stesso della ricerca.

Certo una collana di produzione di un Istituto di Ricerca offre tutto l'arco della problematica, della sperimentazione sul campo, della riflessione teorica. Il compito affidatoci e spesso ripetuto, andare nella scuola, impone continue rivisitazioni delle prassi e delle teorie; al di là di ogni retorica sulla nuova scuola, sul cambiamento e sulla novità, c'è il lavoro del continuo confronto con la realtà che sfugge ad ogni catalogazione e definizione. In questo approccio si colloca la produzione dei ricercatori IRRE e dei loro collaboratori, per un ritorno alla scuola di rielaborazioni delle ricerche condotte, quali strumenti di disseminazione di riflessioni e prassi feconde.

Giuseppe Meroni
Presidente dell'IRRE Lombardia



IRRE LOMBARDIA
ISTITUTO Regionale di Ricerca Educativa

*Ente con Sistema Qualità Certificato secondo UNI EN ISO 9001:2000
per l'attività di formazione (EA 37), ricerca e orientamento (38F)*

Registrazione Numero IT - 25474

Accreditato presso la Regione Lombardia

<http://www.irrelombardia.it>

Nell'attuale scenario politico amministrativo (Legge Bassanini n. 59/1997, Legge costituzionale n. 3/2001, Legge n. 53/2003) l'IRRE svolge un servizio di ricerca educativa per l'innovazione del sistema formativo e il sostegno alle istituzioni scolastiche della Lombardia con funzioni di supporto alle Istituzioni scolastiche e alle loro reti e consorzi, agli uffici dell'Amministrazione anche di livello sub-regionale.

Tale attività viene esercitata nel quadro degli interventi programmati dall'Ufficio Scolastico Regionale e dalle iniziative di innovazione degli ordinamenti scolastici, tenendo anche conto delle esigenze delle comunità e degli Enti Locali e della Regione in base ai compiti assegnati dalla vigente normativa.

All'interno di questo quadro di riferimento, l'Istituto, dotato di personalità giuridica e autonomia amministrativa e contabile, è risorsa per realizzare, in collaborazione con i soggetti cointeressati, attività di ricerca in ambito didattico-pedagogico e nell'ambito della formazione del personale impegnato nell'istruzione e nella formazione professionale.

Tali attività, pur presentandosi strettamente correlate per finalità e metodi, sono volte a soddisfare bisogni diversificati della persona e delle istituzioni.

**Anna Rezzara
Luciano Cerioli**

**LA CONSULENZA
CLINICA
A SCUOLA**

Contributi di:
Angela Colombo
Vittorio Lodolo D'Oria
Gabriele Pelosi



FrancoAngeli

Angela Colombo è ispettrice presso l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. In questa veste si occupa anche di formazione dei docenti, consulenza e supporto alle scuole per le problematiche organizzative, gestionali, didattiche e della valutazione. È referente per le problematiche del disagio giovanile e ha curato sull'argomento le *Linee guida* per le scuole, pubblicate sul sito dell'Ufficio. Ha collaborato e collabora tuttora con l'IRRE Lombardia per il Monitoraggio dell'Offerta Formativa e per il progetto Moniform, sulle agenzie formative nella regione.

Vittorio Lodolo D'Oria, medico INPDAP in seno al Collegio medico della ASL Città di Milano per il riconoscimento dell'inabilità al lavoro per cause di salute. Primo firmatario dello studio *Getsemani* (2002) e dello studio *Golgota* (2004) sulla *correlazione tra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout negli insegnanti* e autore, in collaborazione con la Fondazione IARD, di una ricerca nazionale sulla percezione del burnout negli insegnanti (2003). È stato consulente del Ministero dell'Istruzione per il progetto OCSE 2002-2004 sul progetto "*Motivare, trattenere e incentivare gli insegnanti alla professione docente*".

Gabriele Pelosi ha lavorato in IRRSAE Lombardia per circa 15 anni occupandosi di formazione all'insegnamento delle scienze degli insegnanti elementari, di educazione degli adulti e di orientamento scolastico e professionale. Ora collabora con l'Università Cattolica dove è docente di didattica della fisica nei corsi di laurea per la formazione primaria. Le sue pubblicazioni hanno riguardato anche il gioco e il teatro come possibili "sfondi integratori" nella pratica didattica. Presso l'Università Cattolica ha pubblicato: *Da problema a problema*, 2002; *Spiegazioni*, 2003; *Ipotesi e deduzioni*, 2004.

Coordinamento editoriale: Flavio Arpini e Katuska Bortolozzo

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2004 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente, nel momento in cui afferma il download dell'opera accetta tutte le condizioni specificate in www.francoangeli.it

Indice

Presentazione, di *Anna Rezzara e Luciano Cerioli* pag. 7

Parte prima **Il disagio nella scuola che cambia**

1. Dai banchi dell'Università alla cattedra , di <i>Angela Colombo</i>	»	13
1.1. Eppur si muove!	»	14
1.2. Un cambiamento di prospettiva	»	15
1.3. I docenti nel cambiamento	»	17
1.4. Le più frequenti risposte al cambiamento	»	18
1.5. I dirigenti scolastici e il clima della scuola	»	19
1.6. Il futuro della scuola, dei docenti e dei dirigenti	»	20
1.7. Quadro dei provvedimenti legislativi	»	21
2. Il disagio mentale nella categoria professionale degli insegnanti , di <i>Vittorio Lodolo D'Oria</i>	»	26
2.1. Introduzione	»	26
2.2. Evidenze scientifiche e situazione attuale	»	28
2.3. La situazione italiana	»	32
2.4. Il pensiero dei docenti sul binomio <i>disagio psichico-professione</i>	»	43
2.5. Proposte di intervento	»	45
2.6. Conclusioni	»	46
2.7. Bibliografia	»	49
3. Ipotesi sulle cause del disagio , di <i>Gabriele Pelosi</i>	»	52
3.1. Problematiche socio-storiche	»	53
3.2. Fattori socio-valoriali	»	57
3.3. Dimensioni socio-politiche	»	61
3.4. Variabili socio-economiche	»	62
3.5. Elementi pedagogico-didattici	»	63

3.6. Aspetti psico-sociali	pag.	68
3.7. Conclusioni	»	70
3.8. Indicazioni bibliografiche	»	74
4. Rappresentazioni del disagio: una ricerca , di <i>Luciano Cerioli</i>	»	76
4.1. La metodologia	»	77
4.2. Il campione dei docenti	»	79
4.3. Analisi cluster A	»	83
4.4. Analisi cluster B	»	86
4.5. Analisi cluster C	»	90
4.6. Analisi cluster D	»	96
4.7. Analisi cluster E	»	98

Parte seconda

La consulenza nella scuola che cambia

5. Consulenza come formazione , di <i>Anna Rezzara</i>	»	103
5.1. Consulenza: le parole per dirla	»	103
5.2. L'evoluzione dei modelli	»	109
5.3. La consulenza pedagogica	»	113
5.4. Il dispositivo consulenziale	»	118
5.5. L'approccio clinico alla consulenza	»	130
5.6. Bibliografia	»	135
6. Forme di aiuto: monitoraggi, autovalutazioni e consulenze , di <i>Luciano Cerioli</i>	»	137
6.1. Aiutare a valutare e a valutarsi: la consulenza all'autoanalisi di istituto	»	139
6.2. Aiutare ad aiutarsi: la consulenza di processo	»	147
6.3. L'organizzazione impersonale: retorica delle competenze e della qualità	»	161
6.4. Sotto le ragioni e le volontà: latenze individuali e collettive	»	166
6.5. Penombre organizzative	»	175
6.6. Bricolages consulenziali	»	179
6.7. Consulenza clinica: i rischi di una mimesi del modello medicale	»	186
6.8. Qualche possibilità	»	191
6.9. Fenomeni della cultura di un'organizzazione	»	195
6.10. Setting consulenziali	»	198
6.11. Setting informativi	»	200
6.12. Setting ideativo-progettuali	»	202
6.13. Il setting clinico-riflessivo	»	206
6.14. Gli strumenti: qualche esempio	»	212
6.15. Riferimenti bibliografici	»	223

Presentazione

di *Anna Rezzara e Luciano Cerioli*

La progressiva messa a regime dell'autonomia e le ricorrenti sollecitazioni centrali di riformulazione e riconfigurazione della scuola di questi ultimi anni hanno indotto anche nei docenti, soprattutto nei docenti e nei dirigenti, necessarie e diverse risignificazioni del proprio lavoro e del proprio impegno. Ogni cambiamento, specie se esternamente progettato, impone la perdita di precedenti equilibri e produce varie forme di incertezza e difficoltà. Ancor più quando i cambiamenti possono apparire continui, fra loro incoerenti e contraddittori, in quanto ispirati da diversi valori socioculturali e di divergenti concezioni dell'uomo. In tali situazioni ogni operatore è costretto, a diversi livelli di consapevolezza, a ripensare il senso della propria vita professionale, prima ancora che il proprio ruolo e la propria funzione nella scuola che cambia.

Negli ultimi 5 anni anche questo Istituto ha sviluppato una serie di iniziative centralmente condivise a sostegno della scuola dell'autonomia. L'esperienza del monitoraggio (MoniPof 1 e 2) e le proposte di consulenza autovalutativa hanno permesso non solo di condividere con molti dirigenti, insegnanti, genitori e allievi le difficoltà e le potenzialità delle innovazioni in corso, ma anche di constatare una diffusa richiesta – sia implicita che manifesta – di aiuto alla riflessione e alla risignificazione dell'operare nella scuola che cambia. L'ampia vitalità professionale che si è avuta modo di percepire è apparsa mascherata e inibita da altrettanto diffuse sensazioni di abbandono e di perdita dei significati originari e profondi delle personali scelte professionali. Forse in ragione anche di tale necessaria e faticosa ricerca di senso si sono recepite numerose testimonianze di disagio e di malessere da parte dei docenti, che sono state in parte certificate anche da recenti ricerche sull'aumento – in questi ultimi anni – della sindrome del burn-out negli operatori scolastici e di cui si faranno vari riferimenti nella seconda parte di questo lavoro.

Il sostegno professionale di norma erogato dalle istituzioni quali gli Istituti Nazionali si è concentrato generalmente sull'offerta di corsi di formazione o

di eventi seminari, sul coinvolgimento di docenti in ricerche didattico-curricolari, su forme di consulenza finalizzata a sviluppare nei gli operatori specifiche competenze professionali. A partire dall'esperienza del monitoraggio si è provato a realizzare una consulenza di natura maggiormente riflessiva, caratterizzata dall'ascolto attivo degli operatori, dall'aiuto al pensare, al visualizzare e cercare di comprendere alcuni dei caratteri della personalità collettiva (la cultura organizzativa) della scuola, al considerare le potenzialità inespresse presenti e i vincoli sottilmente autoimposti.

L'insieme delle pratiche e delle riflessioni condotte su di esse in occasione dei monitoraggi sviluppati ha evidenziato una serie di possibilità ideative ed operative di sostegno e di incoraggiamento dei protagonisti della scuola che cambia così caratterizzate:

- si occupa di gruppi al lavoro, non di singoli operatori;
- si propone di aiutare le persone che lavorano a sviluppare maggiori consapevolezza intorno alla propria cultura organizzativa e alle singole identità professionali, senza alcun specifico interesse nei confronti delle biografie personali;
- è auto ed eterocentrata: muove dalle rappresentazioni individuali e di gruppo per orientare indirettamente verso i traguardi e volutivi possibili ed ipotizzati;
- non si orienta in senso causalistico-deterministico (cercando gli errori, le imperfezioni, le cause e i sintomi dell'organizzazione), ma teleologico (a quale finalità risponde, sotto quale mito organizzativo opera);
- implica un'idea di counselor attivo facilitatore di pensiero e di immagini mentali. Un consulente che aiuti gli operatori a riflettere sulle personali e gruppali rappresentazioni degli oggetti organizzativi: a osservarli da prospettive diverse, a capovolgere, a scuoterli, a intuirne gli impliciti, i sensi, le ricadute sugli atteggiamenti e i comportamenti. Da qui la sua "tecnica": immaginare attivamente, metaforizzare, e vocare e accogliere i simbolismi sottesi, facilitare un pensiero maggiormente svincolato dagli automatismi professionali, deletterizzare, amplificare, spiazzare, giocare, inventare, riformulare, aiutare a riprogettarsi e riprogettare. Altro rispetto al fare diagnosi, all'interpretare, al curare i sintomi organizzativi o, peggio, dei singoli operatori;
- più che su strumenti preformati o batterie diagnostico-valutative strutturate, poggia il suo lavoro sulle sensibilità, capacità e competenze immaginative, creative, progettuali delle persone coinvolte;
- si occupa prevalentemente delle potenzialità, possibilità, "isole" di capacità inscritte nell'organizzativo, piuttosto che individuare ed attaccare le sue debolezze e fragilità.

Questo tipo di aiuto alla scuola che cambia sembra definirsi quale peculiare opportunità offerta agli operatori perché possano generare i significati

del lavoro, perché possano orientarsi verso forme di integrazione fra i bisogni, desideri, potenzialità degli individui e le esigenze e finalità della nuova organizzazione.

Risponde all'esigenza di generare senso e interesse per le persone che vi lavorano, sviluppare i potenziali individuali e gruppal, integrare la vita personale con quella professionale, rendere il più possibile sinergici obiettivi di vita e di lavoro, valori personali e mission professionale, aspettative personali e vision organizzativa.

La trama consulenziale così immaginata e parzialmente sperimentata non solo integra le iniziative di natura valutativa e auto valutativa maggiormente modellizzate ed implementate, ma per certi aspetti le permette, ne crea le condizioni ottimali. Facilita l'organizzazione nel predisporre gli atteggiamenti e le sensibilità necessarie per potersi pensare in modo meno razionalizzato e concretistico, così da potersi concedere uno sguardo autoscopico poco difeso e stereotipato. Aiuta la leadership e l'atmosfera scolastica a:

- migliorare le capacità di gestire se stessi in una molteplicità di ruoli e funzioni, come sempre più richiesto dall'autonomia scolastica;
- sviluppare una maggior consapevolezza sulle dimensioni meno consapevoli e visibili della personalità della propria scuola;
- svolgere con maggior efficacia e serenità il proprio lavoro;
- migliorare i processi relazionali e comunicazionali intra e intersistemici;
- incoraggiare le potenzialità individuali e di gruppo;
- sperimentare e personalizzare setting di lavoro funzionali agli obiettivi proposti.

Intorno a queste ipotesi un gruppo di lavoro dell'Irre Lombardia ha sviluppato una ricerca multiorientata finalizzata a delineare percorsi praticabili e diffondibili di consulenza istituzionale alle risorse umane della scuola. Il lavoro ha alternato momenti critico-riflessivi sulle esperienze consulenziali attuate a passaggi ideativi-propositivi sulle consulenze possibili, rilevazioni degli atteggiamenti di docenti e dirigenti intorno alle percezioni di disagio e confronti con diversi interlocutori istituzionali ed accademici.

Il volume raccoglie e ordina una parte del numeroso materiale che è stato elaborato e discusso nel corso della ricerca. Lo si presenta seguendo un percorso caratterizzato da due essenziali momenti. Nel primo di questi – dedicato alla presentazione e discussione di dati sul diffuso disagio degli operatori scolastici – Angela Colombo delinea alcuni passaggi essenziali della scuola che cambia, mentre Vittorio Lodolo D'Oria sintetizza e commenta dati sul disagio mentale degli insegnanti rilevati in recenti ricerche, di alcune delle quali è stato primo firmatario. Gabriele Pelosi e Luciano Cerioli avanzano e commentano rispettivamente ipotesi sul malessere dei docenti e presentano dati sulla loro percezione di disagio e le possibilità di suo contenimento ed elaborazione.

La seconda parte è esplicitamente dedicato alle ipotesi di intervento consulenziale immaginabili e proponibili per questo sistema organizzativo sottoposto a continue sollecitazioni innovative, sia annunciate che realizzate. In tale contesto Anna Rezzara e Luciano Cerioli analizzano e commentano alcuni modelli di supporto agli operatori scolastici, cercando di evidenziare le possibilità inscritte soprattutto nelle forme consulenziali di impostazione clinico-riflessiva.

Il volume raccoglie parte delle elaborazioni sviluppate in un gruppo di ricerca composto da: Luciano Cerioli (direttore del progetto), Anna Rezzara (consulente), Nunzia Bonanno, Angela Colombo, Maria Grazia De Maria, Maria Rosa Del Buono, Rosa Di Rago, Maria Grazia Francia, Vittorio Lodolo D'Oria, Gabriella Pavan, Gabriele Pelosi, Emidia Proh Rota, Gennaro Tedesco, Patrizia Gelmetti, Giuliana Boirivant.

Un ringraziamento a Duccio Demetrio, Cesare Kaneklin e Gustavo Pietropoli Charmet per la disponibilità manifestata a discutere insieme ai ricercatori alcuni aspetti dei modelli e delle strategie consulenziali analizzate.

Parte prima

Il disagio nella scuola che cambia

1. Dai banchi dell'Università alla cattedra

di *Angela Colombo*

È sempre stata questa l'esperienza di coloro che, vuoi per passione e per scelta, vuoi per necessità mancando altre occasioni lavorative, si sono trovati a svolgere la professione dell'insegnante dopo la laurea. E fortunati coloro che hanno avuto subito questa opportunità e non hanno dovuto attendere i tempi lunghissimi di graduatorie sovraffollate, spendendo i propri anni e le proprie energie come "precari", senza la sicurezza del posto di lavoro e senza alcuna possibilità di concepire e sviluppare un progetto didattico di qualche respiro, sballottati da una sede ad un'altra in eterne supplenze.

In qualunque caso, tutta via, pesa in particolare la mancanza di una preparazione specifica alla professione, che consenta di affrontare le classi e le relative problematiche sia di ordine didattico che relazionale con un'accettabile competenza, tale da permettere di stemperare le ansie di un rapporto impegnativo e spesso imprevedibile, come imprevedibili sono tutti gli studenti, dai più piccoli ai più grandi, nel loro processo di crescita.

Così avviene che l'esperienza e lo sviluppo professionale si formino prevalentemente per "prova ed errore", riproducendo modelli mutuati dalla propria storia scolastica o dai suggerimenti di qualche collega, che tutta via non si rivelano sempre adeguati e vincenti, perché decontestualizzati o magari non sufficientemente fondati a livello pedagogico.

Nella maggioranza dei casi dunque l'esperienza avviene "sulla pelle" del docente e dei suoi studenti.

Possono nascere allora il disagio e la sofferenza, sia dell'insegnante che degli allievi, i quali non trovano nell'assetto didattico né una sintonia né un *modus operandi* in grado di produrre un proficuo apprendimento, in un clima disteso e gratificante.

Per chi svolge la funzione ispettiva è molto facile constatare come, nella maggioranza dei casi, i problemi che sorgono nelle scuole siano generati da difficoltà di rapporto con gli studenti, da un malinteso senso della funzione docente che spinge talvolta o ad imporsi in modo autoritario, con intransigen-

za puniti va, oppure a negare il proprio ruolo educativo, instaurando con gli allievi una sorta di complice cameratismo.

Spesso si verifica anche la difficoltà a dialogare con i colleghi, a confrontarsi sui diversi aspetti del proprio lavoro, per paura di non essere all'altezza, di fare brutta figura con chi sembra più preparato, senza considerare che anche gli altri, a volte, nascondono dietro un'ostentazione di sicurezza ansie magari più profonde, non sempre generate solo dal contesto scolastico.

La scuola infatti, a causa del carattere squisitamente relazionale dell'insegnamento, è l'ambito in cui più facilmente si incontrano e si scontrano le personalità, in cui si agiscono comportamenti compensativi, la cui natura sfugge agli stessi attori.

A questo fenomeno non si sottraggono nemmeno i dirigenti scolastici, che non sempre sanno essere il collante e il motore dell'organizzazione, caratterizzando i rapporti ed i processi in modo trasparente, partecipativo e stimolante, come dovrebbe avvenire non solo secondo la normativa, ma prima ancora secondo i principi di una buona gestione organizzativa.

1.1. Eppure si muove!

A parte le considerazioni generali sopra esposte, per comprendere le difficoltà che incontrano gli insegnanti nello svolgimento dei loro compiti professionali e il loro conseguente malessere (il *burn out* è un fenomeno che pare coinvolgere un considerevole numero di docenti, da quelli che semplicemente manifestano un disagio nel vissuto scolastico quotidiano, fino a coloro che soffrono di più gravi sintomi di psicopatologia), è necessario ora delineare un quadro della realtà scolastica in cui essi operano, realtà resa via via più problematica sia dal lungo processo di modificazione del sistema scolastico che dalla frammentarietà di alcuni provvedimenti, tale da rendere meno incisiva la loro portata, lasciandone spesso la realizzazione alla buona volontà degli operatori.

Nonostante la convinzione diffusa di immobilità dell'istituzione, infatti, a partire dagli anni Settanta la scuola ha vissuto momenti di mutamento significativo, sempre più accentuate con il passare del tempo.

Innanzitutto si sono verificati l'allargamento dell'utenza e un cambiamento di target che, con la scolarizzazione di massa, hanno posto il problema di nuovi bisogni sia di formazione che di partecipazione alla vita della scuola. Inoltre l'educazione alla salute, la prevenzione contro le tossicodipendenze, l'ascolto rispetto alle problematiche adolescenziali, l'orientamento, il coinvolgimento delle famiglie e del territorio, si sono imposti via via all'attenzione come compiti connessi alla realizzazione di un buon processo educativo, accanto a quello della trasmissione dei saperi disciplinari.

La società e il mondo del lavoro, sotto la spinta delle trasformazioni intervenute con il boom economico degli anni Sessanta e della recessione degli anni Settanta, seguita da un accelerato processo di innovazione, hanno posto l'esigenza del mutamento del sistema di istruzione, in termini sia di contenuti che di metodologie didattiche, per rendere la formazione più adeguata alle loro esigenze di sviluppo e quindi più "integrata".

A fronte di ciò, se si scorrono i provvedimenti legislativi succedutisi fino agli anni Novanta, non si può non riconoscere un processo di trasformazione che, pur investendo principalmente la scuola materna ed elementare, non ha lasciato al margine la scuola superiore.

Essa infatti, a partire dall'incontro internazionale di Frascati del 1970, con i suoi 10 punti per lo sviluppo, attraverso le sperimentazioni assistite, i programmi Brocca e le sperimentazioni autonome, varate dai Collegi docenti, è entrata in una fase di cambiamento diffuso, sotto la spinta di esigenze economiche, sociali e culturali sempre più difficilmente eludibili.

Questo processo, pur estendendosi in modo lento, non uniforme e talvolta poco controllato, ha coinvolto un numero sempre maggiore di scuole, consentendo di provare e validare modelli di curricolo, metodologie diversificate ed esperienze di stage presso le aziende, in vista di una riforma organica di tutto il sistema.

A monte di questi cambiamenti si possono collocare i decreti delegati del 1974, che hanno modificato i rapporti interni alla scuola, aprendola alla partecipazione di genitori e studenti e assegnando agli Organi collegiali un ruolo fondamentale, relativamente alle scelte metodologiche, didattiche e di sperimentazione e ricerca. Come supporto indispensabile a queste iniziative è stato introdotto inoltre l'aggiornamento, definito quale diritto-dovere per tutto il personale scolastico.

1.2. Un cambiamento di prospettiva

Sul piano della gestione e dell'organizzazione interna, il salto è stato notevole: dallo svolgimento dei programmi e dal rispetto degli adempimenti normativi, come garanzia pressoché unica assicurata dalla scuola nei confronti della società e dello Stato, si è passati alla possibilità di progettare percorsi didattici e iniziative formative specifiche, condotti all'interno dei singoli Consigli di classe e del Collegio docenti, come risposta ai bisogni dell'utenza e del territorio.

Ai maestri e ai professori, pur nella libertà di insegnamento, si è chiesto di concordare con i colleghi metodologie, criteri di valutazione, strategie didattiche, che prima gestivano nel chiuso della classe senza alcuna "interferenza".

I genitori e gli studenti sono stati inseriti, con incarico eletto, negli Organi collegiali, dando loro la possibilità di esprimersi in ordine alle scelte formative della scuola, di portare nel santuario della “cultura disinteressata” le loro istanze e le loro aspettative, spesso molto più contingenti e concrete.

Nelle realtà più consapevoli, per dare un contributo propositivo, si è cercato di evidenziare nelle leggi non solo i vincoli, ma altresì gli aspetti di risorsa, grazie anche ai nuovi dispositivi che man mano venivano emanati, per far fronte alle esigenze e migliorare il servizio scolastico.

Ciò ha determinato un cambiamento di prospettiva anche per gli operatori scolastici, in particolare i docenti e i capi di istituto, che si sono dovuti misurare con nuove realtà, nuove modalità relazionali e nuove procedure, le quali chiamavano in causa principalmente sia la responsabilità dei singoli che degli Organi collegiali.

Il concetto di professionalità docente è andato trasformandosi, accrescendosi di competenze e di funzioni. Sono state introdotte quindi nuove figure (le Funzioni obiettivo) tese a presidiare gli ambiti basilari del servizio scolastico (gestione e realizzazione del POF, sostegno al lavoro dei docenti, servizi per gli studenti, rapporti con il territorio). Infine, con l'autonomia delle scuole e l'assunzione di personalità giuridica da parte delle stesse, nei tempi più recenti si è modificato il ruolo del preside, diventato “dirigente”.

L'autonomia scolastica è sicuramente il cambiamento più significativo intervenuto nell'assetto della scuola, accentuando i principi di responsabilità, integrazione e flessibilità nelle scelte, già timidamente preannunciati nel lungo periodo delle sperimentazioni.

A fronte di questi cambiamenti, gli interventi formativi realizzati per i docenti non si sono però rivelati sufficienti ed adeguati a supportare il personale coinvolto e a fugare timori e disagi nell'affrontare le innovazioni. Inoltre, specie negli ultimi tempi, si sono accavallati numerosi provvedimenti che sono andati ad incidere profondamente sulle medesime tematiche (si veda ad esempio tutta la questione dell'obbligo scolastico e formativo e le vicissitudini della “riforma”), inducendo anche confusione e difficoltà interpretative, in assenza di una revisione globale e univoca del sistema formativo.

Del resto, pur mantenendo esso il valore di titolo legale, è mutato anche il significato del diploma, che oggi non garantisce più il raggiungimento sicuro di una posizione lavorativa e sociale di livello. Esso infatti può non avere alcun peso, se non corrisponde all'acquisizione di un sapere, corredato dal “saper fare” e dal “saper essere” della persona che lo detiene, e questo comporta la formazione dello studente in tutti i suoi aspetti, non solo quello cognitivo.

In questo senso la scuola, sia statale che paritaria, pur non essendo più l'unica agenzia formativa, continua a rivestire un ruolo determinante nel processo educativo dei giovani, per l'ampia gamma di esperienze che può fornire, sul piano culturale, sociale ed etico, oltre che di approccio ai saperi professionali.

1.3. I docenti nel cambiamento

A fronte di ciò, tutta via, se guardiamo ai provvedimenti legislativi concernenti la carriera degli insegnanti, in particolare quelli che disciplinano l'accesso ai ruoli, vediamo che fino ad ora, pur essendo stati diversi, non hanno avuto il carattere dell'organicità.

Si è trattato per lo più di provvedimenti circostanziali, tesi prima, nel boom dell'utenza, a reperire personale, poi a stabilizzare una certa quota di "precari" con inserimenti "operativi" e corsi abilitanti, infine a razionalizzare le risorse secondo nuovi bisogni, purtroppo non solo professionali, senza tuttavia garantire a tutti i docenti in servizio quella prospettiva di stabilità e di crescita professionale, necessaria ad una progettazione didattica efficace e di ampio respiro.

Solo da pochi anni, del resto, presso le Università sono state istituite le SSIS, che prevedono, oltre ad una formazione teorica di carattere disciplinare, pedagogico e didattico, anche un congruo numero di ore di tirocinio, da effettuare presso una scuola.

Questa è stata considerata un'esperienza positiva da coloro che ne hanno fruito, proprio per la possibilità di elaborare modelli di intervento a livello di laboratorio, sperimentarli sul campo e successivamente rivisitare l'esperienza con la guida di un supervisore, per acquisire consapevolezza professionale.

Una risposta definitiva al problema della formazione iniziale del corpo docente dovrebbe venire con una nuova disciplina degli accessi alla carriera, sulla base di una specifica preparazione sia teorica che pratica, attratta verso il tirocinio, come prevede la legge di riforma del sistema scolastico.

Dovrebbe inoltre essere via via assorbito anche il fenomeno del precariato, mediante una programmazione delle effettive necessità del sistema scuola e la stipula di un contratto di lavoro immediatamente stabile.

Per ora tuttavia, come si è evidenziato sopra, la situazione non è tale da facilitare il compito degli insegnanti, tanto più che spesso non ne viene riconosciuta la complessità e quindi si sottovalutano le istanze di natura giuridica, economica e sociale, che da essi provengono.

Ma quali sono gli aspetti del cambiamento che principalmente hanno coinvolto i docenti, tali da poter mettere alla prova la loro capacità di resistenza all'incertezza e allo stress, inducendo in loro il rischio di disagio psicofisico e ambientale?

Se prendiamo in considerazione la gerarchia dei bisogni di un individuo secondo Maslow, possiamo notare in ordine crescente: sicurezza, appartenenza, stima, autorealizzazione, ...

Può essere dunque utile partire proprio da questi elementi, per analizzare l'influsso che i cambiamenti di cui si parla possono avere esercitato sui docenti, determinando in loro i diversi atteggiamenti di risposta, che si riscontrano comunemente in ogni istituto scolastico.

1.4. Le più frequenti risposte al cambiamento

Accantonando per ora i problemi connessi alla sicurezza del posto di lavoro, di cui si è già parlato, e dell'appartenenza, prendiamo come punto di avvio quello relativo al concetto di stima in rapporto al proprio ruolo professionale.

In un contesto di cambiamento, finora incerto sia nelle linee che nei tempi di realizzazione, oltre che di forme per entità, a secondo delle realtà territoriali e scolastiche di riferimento, la necessità di rivedere la propria funzione, la propria modalità di rapporto con gli studenti e le famiglie, il proprio sapere, ha messo in crisi l'immagine del docente, nel suo tradizionale ruolo di intellettuale e nel suo prestigio, ponendolo nelle condizioni di dover "reinventare", secondo modalità da definire volta per volta, solo sulla base delle proprie esperienze e della propria sensibilità professionale, oltre che del crescente bisogno degli allievi di essere riconosciuti come persone e ascoltati, di potersi infine misurare con adulti significativi di cui abbiano fiducia e che li aiutino a crescere.

Ha dovuto inoltre discostarsi dalla rassicurante trasmissione di conoscenze codificate e predefinite nella loro gerarchia di importanza, per elaborare insieme agli studenti un sapere "significativo", adeguato a decifrare il cambiamento e spendibile nel nuovo contesto sociale e lavorativo.

Per realizzare ciò ha dovuto dialogare e mediare, uscire dalla propria autoreferenzialità, motivando le sue scelte didattiche alla luce di una progettualità chiara nei obiettivi e misurabile nei risultati attesi, informata ai bisogni dell'utenza e del territorio, oltre che assunta in piena responsabilità.

Ha dovuto inoltre imparare a svolgere compiti di carattere organizzativo e gestionale in collaborazione con altri soggetti, per la realizzazione di un'offerta formativa articolata e complessa (attività laboratoriali di arricchimento e di recupero dello svantaggio, attenzione alla pluridisciplinarietà del sapere, modularizzazione degli insegnamenti, ecc.).

L'aggiornamento e la ricerca didattica avrebbero dovuto fornire gli strumenti per questa operazione, ma in parecchi casi ciò non è avvenuto e le scuole non si sono trasformate in quei laboratori per l'innovazione, che pure i Decreti delegati prevedevano nel lontano 1974 e oggi la L. 275/99 sull'autonomia sancisce in modo ancora più chiaro.

Nonostante ciò, anche in assenza di una condizione collegiale di questa strategia, parecchi docenti si sono mossi e si muovono tuttora, spesso da soli o con il supporto di qualche collega, mettendo in gioco la propria professionalità e cercando nello sviluppo della stessa il sostegno alla propria autostima.

In essi vi è l'impegno a trovare sempre nuove soluzioni, ad essere co-protagonisti del processo formativo, sia sul piano specialistico e disciplinare, che su quello pedagogico, in un continuo interscambio di esperienza e di crescita.

Altri non hanno saputo o voluto accettare la sfida, anche nel timore che un'innovazione didattica autonoma e non validata a priori potesse arrecare più danno che utilità alla formazione degli studenti e preferendo quindi attendere la riforma per modificare la propria impostazione professionale. Hanno così cercato la "tenuta" del proprio lavoro nel rispetto delle norme consolidate, spesso in un atteggiamento intransigente che, in nome di quelle stesse norme, rifiuta il confronto ed invoca il principio dell'autorità dell'insegnante.

Tra i due estremi si può osservare anche un atteggiamento di disillusione, manifestato da alcuni docenti che pure hanno creduto al cambiamento, hanno anche tentato un diverso modo di essere nella scuola, ma ne sono rimasti delusi, sia per un'attesa di cambiamento istituzionale che non arrivava mai, che per la constatazione della forza di condizionamento operata dalla società e dai suoi mezzi di comunicazione, rispetto alla loro capacità di incidere come formatori.

Non è un atteggiamento di comodo, il quale pure esiste nella scuola, per la caratteristica di quest'ultima di avere svolto per lungo tempo anche il ruolo di ammortizzatore sociale, rispetto alla disoccupazione intellettuale, ma probabilmente una forma di rinuncia a scopo di difesa, sebbene priva di prospettive.

Disillusione e arroccamento costituiscono situazioni che generano disagio, non predispongono alla collaborazione con i colleghi e all'attenzione verso gli allievi, creando le premesse per l'aggravamento del malessere personale e ambientale.

Infatti, mentre per coloro che insegnano come ripiego, mantenendo altri interessi, il bisogno di autorealizzazione può trovarsi altrove, per questi docenti la scuola non è più luogo di elaborazione intellettuale, di crescita, di autorealizzazione, ma un calvario che sembra non dover terminare mai. E la pensione, con le trasformazioni intervenute, è spesso ancora piuttosto lontana.

In queste condizioni anche il senso di appartenenza viene meno, non solo per chi continua ad essere "precario", ma anche per chi non riconosce le nuove regole del gioco, non si sente realizzato nel lavoro che svolge e finisce col percepire come estranei i colleghi, gli alunni, tanto da non sopportare di rimanere nell'istituto un minuto di più dopo il suono della campanella.

1.5. I dirigenti scolastici e il clima della scuola

Quanto è stato sommariamente delineato sopra, anche con qualche schematizzazione forzata, è il contesto di cui tutti parlano, di cui i dirigenti spesso si lamentano, quando si trovano di fronte a casi di scarsa attenzione ai doveri d'ufficio, di rigidità nel rispondere ad esigenze didattiche diverse, oppure ad atteggiamenti autoritari di qualche docente, che provoca le proteste da parte di allievi e genitori.

A volte tuttavia il problema è più grave, perché non si tratta di qualche soggetto isolato, ma di casi che rappresentano la punta dell'iceberg, in quanto è lo stesso clima della scuola ad essere deteriorato, a causa di atteggiamenti generalizzati di individualismo e opportunismo, di contrapposizioni personali, di pettegolezzi e di lamentele sotterranee, che però mai escono allo scoperto.

In queste situazioni, all'interno dei Collegi docenti, è difficile discutere in modo proficuo le richieste di cambiamento che via via nel tempo sono state avanzate e oggi provengono dalle nuove normative. La diffidenza e la resistenza sono tali da indurre a volte a rifiutare gli interventi di formazione su specifiche materie, fino a respingere l'attuazione stessa delle nuove leggi, come nel caso della Riforma odierna.

Se si considerano queste difficoltà, oltre a quelle che sono insite nella gestione di un istituto scolastico dopo l'autonomia, ci si rende conto di quanto delicato e complesso sia diventato oggi anche il compito del dirigente scolastico, che a sua volta non può più richiamarsi al principio di autorità, non può colludere con i docenti in un comportamento omissivo o nel rifiuto del cambiamento, ma deve comunque rispondere dei risultati del suo istituto, sia in termini di apprendimento degli studenti che di buona gestione amministrativa, secondo le regole vigenti, che piacciono oppure no.

Dalla sua capacità di mediazione, di gestione accorta delle risorse umane, secondo principi non solo di competenza ma anche di gratificazione, di ascolto e di incoraggiamento dei docenti nel loro difficile compito, dipende in ultima istanza anche il clima della scuola, che trae sicuro giovamento da un ruolo "esperto" del capo di istituto.

In quest'ottica, è necessario che la funzione del dirigente sia connotata da pacata direttività ma anche trasparenza nelle scelte, rigore nel rispetto delle leggi, riserbo ed equità nel rapporto con tutte le componenti del sistema, valorizzazione di ogni contributo, anche critico, per facilitare il dialogo interno, il superamento delle contrapposizioni, più o meno strumentali, che sempre in qualche misura si creano, e per dare il segno della fiducia nell'istituzione scuola e nella sua capacità di produrre frutti di valore, se perseguiti nella condivisione degli intenti e dei risultati da raggiungere.

Anche per i dirigenti dunque il problema è quello di sapersi "reinventare", per interpretare un ruolo completamente diverso e guidare la scuola in quello che si preannuncia un periodo di profonda trasformazione, in continua fase di ricerca e monitoraggio per il miglioramento del servizio.

1.6. Il futuro della scuola, dei docenti e dei dirigenti

Oggi, dopo la "Riforma Berlinguer" non attuata a causa del cambiamento di governo, con la legge delega del 2003 è stata varata una nuova riforma del