

Gruppo di lavoro
Identità professionale del docente

Identità professionale del docente
Rapporto finale

Novembre 2007

Indice

Pag.

1. Introduzione	1
2. Il ruolo del docente	1
3. La formazione continua degli insegnanti	2
3.1. Per una cultura professionale dell'insegnamento	2
3.2. Un nuovo concetto di formazione continua	2
3.3. Sviluppo professionale e autonomia didattica	3
3.4. Un approccio di qualità	3
3.5. Condizioni necessarie	4
3.6. Proposte operative per la formazione continua	4
4. La rete di riferimento	5
4.1. Introduzione	5
4.2. Tre fasce di popolazione scolastica	6
4.3. Alcune proposte operative per la rete di riferimento	7
5. La gestione dei rapporti scuola-famiglia	7
5.1. I due piani della relazione scuola-famiglia	8
5.2. L'universo famiglia: un sistema complesso	8
5.3. La scuola come istituzione educativa oppure come servizio al "cliente" famiglia? Una scelta fondamentale per una nuova identità del docente nei rapporti con le famiglie	8
5.4. Alcune proposte operative per la gestione dei rapporti scuola-famiglia	9
6. Stress, <i>burnout</i> e violenza	10
6.1. Note introduttive	10
6.2. Alcune proposte operative	11
7. Conclusioni	11

Gruppo di Lavoro
Identità professionale del docente
Rapporto finale novembre 2007

1. Introduzione

All'inizio del 2006 il *Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport* incaricava il Gruppo di lavoro¹ 'Identità professionale del docente', con, tra l'altro, i seguenti compiti: (a) evidenziare le particolarità della funzione docente nel contesto dell'attuale realtà sociale, economica e culturale che caratterizza la scuola del nostro Cantone; (b) confrontare la situazione ticinese con altre realtà presenti fuori Cantone o con altre categorie professionali; (c) elaborare un documento che fosse da stimolo per una discussione fra le diverse componenti della scuola; e, infine, (d) formulare proposte al Dipartimento atte a favorire un adeguato riconoscimento dell'identità professionale del docente.

Nel mese di dicembre 2006 è stato inoltrato al Dipartimento un 'Rapporto intermedio', oggetto di discussione con il Direttore del medesimo Dipartimento e il Direttore della Divisione della scuola. Il documento finale qui presentato affianca il precedente rapporto; esso è stato oggetto di lunghe analisi e discussioni nei primi sette mesi del 2007.

2. Il ruolo del docente

La scuola deve confrontarsi con una crescente complessità della società contemporanea, dove anche le relazioni tra il sistema formativo e il mondo del lavoro stanno rapidamente evolvendo. Ogni persona si trova nella necessità di riorganizzare e reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio lavoro; le tecniche e le competenze diventano obsolete nel volgere di pochi anni. L'obiettivo della scuola non può essere quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze, bensì quello 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 di svolgere appieno il suo compito con gli studenti 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 divenire professionista dotato di una solida preparazione specifica e di un'elevata autonomia progettuale e operativa. Le trasmissioni standardizzate delle conoscenze, forse per certuni più tranquillizzanti, che comunicano contenuti pensati per individui medi, non sono più adeguate.

La libertà e la responsabilità con cui il docente interpreta e trasmette la cultura, è elemento essenziale della sua identità, ed è questo il motivo per cui la funzione docente non può essere equiparata al ruolo di impiegato; né tanto meno l'insegnante può essere concepito come un esecutore di volontà altrui. È questa una delle specificità, se non la più importante, della funzione docente.

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

Il docente deve offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base. Deve far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari a selezionare le informazioni; deve promuovere negli studenti 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 pianificazione - personale e insieme collettiva - di una specifica professionalità. Solo attraverso una forte professionalizzazione del docente sarà possibile perseguire pienamente le finalità della scuola² in un contesto sociale sempre più complesso.

3. La formazione continua degli insegnanti

3.1 Per una cultura professionale dell'insegnamento

Il mestiere dell'insegnante rinvia, per la natura stessa del mandato che lo qualifica, ad ambiti e processi di formazione collocati su diversi livelli:

- a. quello scientifico (di un rapporto fondante con i luoghi della ricerca e dello studio disciplinare),
- b. quello pedagogico-didattico (relativo alla declinazione formativa dei saperi in rapporto a una storia culturale, a un mandato educativo specifico, a un preciso contesto relazionale),
- c. quello della pratica (dove l'incontro con lo studente e con il quadro istituzionale dell'insegnamento forniscono senso pregnante all'attività e costringono a tornare criticamente sul proprio mandato professionale).

L'interazione funzionale di questi tre livelli (che hanno ruoli specifici, ma complementari in un'ottica formativa) è condizione per acquisire una professionalità sicura. Una professionalità che, nel caso dell'insegnante, va intesa appunto come processo costantemente ridefinito nel corso della carriera, in base a bisogni soggettivi (che derivano dallo statuto di autonomia e responsabilità individuale delle professioni intellettuali) e a bisogni collettivi (generati dall'incessante evoluzione dei paradigmi epistemologici di riferimento, dall'evoluzione socio-culturale della popolazione studentesca, dalla trasformazione dei sistemi formativi e dei mandati culturali della scuola). La formazione – e nella fattispecie la formazione continua del docente – risulta così non solo un elemento di qualificazione professionale, ma anche un importante strumento di (ri)definizione dell'identità professionale stessa.

3.2 Un nuovo concetto di formazione continua

La formazione continua, così come è stata fin qui concepita e messa in pratica nel nostro Cantone, ha avuto per lo più un carattere di:

- a. episodicità delle forme d'aggiornamento;
- b. risposta a bisogni individuali del docente;
- c. risposta a contingenze formative del sistema (nuovi piani di studio, riforme di sistema, bisogni puntuali);

² Art. 2 della Legge della scuola.

- d. offerta formativa determinata dalla libera iniziativa di istituti di formazione, di gruppi di docenti, di ispettori, esperti e commissari dell'insegnamento;

il tutto secondo il principio della responsabilità individuale dell'insegnante (ancorato nella *Legge concernente l'aggiornamento dei docenti* del 1990 – cfr. art. 4: 'Il docente è responsabile del proprio aggiornamento'). Si tratta di un principio validissimo e che non occorre certo stravolgere, ma che in maniera evidente deve anche potersi coniugare/confrontare con un profilo istituzionale della formazione in servizio. La responsabilità individuale, nel caso dell'insegnante, non ha valenza privata, bensì pubblica. In altre parole, proprio nel nome di una professionalità complessa, occorre anche ridefinire il senso della responsabilità soggettiva all'interno di un disegno educativo istituzionale. E tutto questo attraverso un progetto di formazione continua capace di consolidare (riattivare) nel corso della carriera il rapporto con i luoghi a) della ricerca scientifica, b) della sperimentazione pedagogica e c) della pratica riflessiva.

3.3 Sviluppo professionale e autonomia didattica

Non si tratta però di definire a priori dei profili di formazione standardizzati (promossi dall'alto e secondo principi di sviluppo tecnico-funzionale della professione), bensì di accompagnare e sostenere la professione insegnante con opportunità formative che valorizzino l'autonomia didattica quale risultante di un processo critico e mai definitivamente compiuto.

Si avverte oggi – non a caso in sintonia con un passaggio delicato della storia della scuola e della professione docente – l'esigenza di un piano di sviluppo professionale solidamente costruito attorno alla figura dell'insegnante come mediatore intellettuale e culturale. Il tutto in una prospettiva di responsabilità istituzionale che sappia promuovere una cultura pedagogica in cui:

- a. l'insegnante diventi maggiormente soggetto attivo nella comunità scolastica;
- b. l'esigenza di un aggiornamento scientifico e professionale sia concepita come parte integrante della propria identità;
- c. l'autonomia professionale sia base fondante di progettualità, ricerca, sperimentazione e innovazione in campo educativo;
- d. la formazione in servizio sia disegno professionale responsabilmente condiviso.

3.4 Un approccio di qualità

La realizzazione dei principi sopra esposti richiede uno sforzo progettuale per un intervento maggiormente strutturato di accompagnamento nella professione: un intervento qualificato e istituzionalmente condiviso. La formazione in servizio dovrebbe perseguire alcuni obiettivi di fondo sui quali ancorare un progetto di qualità e il consenso dell'insegnante:

- a. l'autonomia scientifico-didattica come tratto fondante della specificità intellettuale della professione;
- b. una formazione che abiliti il docente alla ricerca in ambito educativo, a una rilettura critica delle proprie azioni professionali e a un vaglio attento delle novità pedagogiche;
- c. una professionalità specifica per superare l'idea di operatore generalista;
- d. la capacità di riconvertire didatticamente lo spessore scientifico della propria competenza in risposta a nuove esigenze educative;

- e. la capacità di analizzare i fattori che incidono sugli esiti scolastici e sulla qualità dell'educazione.

Nel campo dell'insegnamento, una simile formazione ha senso solo se riconosciuta di alto profilo scientifico e professionale, con una certificazione garantita da enti autonomi di livello universitario.

3.5 Condizioni necessarie

Alla formazione in servizio va indirizzato il maggiore sforzo possibile, in quanto i docenti che entrano oggi nelle scuole (in una fase di forte ricambio generazionale) vi resteranno ancora per alcuni decenni. L'iniziativa qui sommariamente tratteggiata rappresenta una novità importante nell'ottica della promozione di professionalità. Essa impegna sia il datore di lavoro, sia il dipendente, in un accordo sui principi e sulle forme di realizzazione. Affinché possa realizzarsi occorrerà quindi:

- a. un impegno nella traduzione operativa di questi principi nel contesto dell'offerta formativa che accompagnerà la carriera del docente;
- b. la formazione continua come parte integrante della professionalità dell'insegnante;
- c. la previsione di uno 'sviluppo professionale' del docente come offerta/obbligo istituzionalmente riconosciuti.

È evidente che questa impostazione vede nella formazione un passaggio costitutivo della carriera (secondo una quantificazione che dovrà essere stabilita e debitamente periodizzata sull'arco degli anni); ma anche un'opportunità di crescita individuale. È altrettanto chiaro che il datore di lavoro riconosce in questo caso la formazione continua come un investimento importante nel campo educativo e della qualità del servizio scolastico.

Si tratta di promuovere una nuova cultura della formazione continua. Questo presuppone:

- a. il coinvolgimento attivo degli insegnanti nella definizione dei bisogni di formazione;
- b. l'individuazione e condivisione dei bisogni formativi in corso di carriera;
- c. il coinvolgimento delle diverse istanze interessate (settori scolastici, gruppi disciplinari, ispettori, esperti e commissari dell'insegnamento, direzioni, associazioni magistrali);
- d. una procedura di verifica capace di garantire qualità alla formazione;
- e. un sistema di riconoscimento e validazione della formazione;
- f. un sistema di valorizzazione individuale e collettiva della formazione.

Premessa a un intervento di questo tipo è la definizione di un quadro istituzionale che favorisca un approccio consensuale. Obblighi di formazione o imposizioni del datore di lavoro non porterebbero, infatti, a grandi benefici.

3.6 Proposte operative per la formazione continua

Il gruppo di lavoro formula perciò queste ipotesi d'intervento:

- a. **la definizione** (con il contributo di docenti, esperti, direttori) di un profilo formativo di carriera;
- b. **il coinvolgimento** delle associazioni magistrali, delle organizzazioni sindacali e dei docenti nella definizione del progetto (in particolare per tutti gli aspetti contrattuali, per le condizioni professionali e di accesso alla formazione);

- c. **la costituzione** di un Gruppo operativo incaricato di elaborare il progetto e di definirne tempi, modalità, forme d'intervento;
- d. **la pianificazione** di interventi ciclici sull'arco della carriera (per es. ogni 5-7 anni) secondo una visione globale che tiene conto dei bisogni di formazione e delle specificità dei settori scolastici di riferimento;
- e. **la possibilità di conversione** di parte dei diritti maturati dal docente come congedo di anzianità in termini di formazione;
- f. **una quantificazione dei costi** e la disponibilità del datore di lavoro a promuovere condizioni favorevoli alla formazione in corso di carriera (per es. con riconoscimento ciclico di uno specifico sgravio orario).

4. La rete di riferimento

4.1 Introduzione

Il docente ha una posizione di privilegio quale osservatore e antenna dei problemi, delle difficoltà, delle debolezze, ma anche delle aspettative, delle potenzialità e delle speranze dell'allievo e della sua famiglia. Tale posizione privilegiata impone oggi al docente di farsi spesso carico in prima persona di questi aspetti di cui l'allievo e/o la famiglia, coscientemente o incoscientemente, lo rende/rendono partecipe.

Prima di entrare nel merito, è bene ricordare come il disagio presente nella scuola possa avere sostanzialmente due origini diverse. Da un lato esiste un disagio che è 'generato' nella scuola stessa, che è strettamente legato al contesto scolastico e che può avere origini diverse (stress, inadeguatezza delle risposte disponibili, scelte non consone alle aspettative, ecc.). Dall'altro vi è un disagio 'importato' nella scuola, quel disagio che l'allievo si porta sulle spalle perché è parte del suo modo di essere, anche dentro la scuola. Se la gestione del disagio 'generato' nella scuola è un compito istituzionale della scuola stessa, la gestione del disagio 'importato' nella scuola non è una problematica per la quale la scuola sia oggi sufficientemente preparata. Infatti, questo crescente 'farsi carico' del disagio 'importato' trascina con sé alcuni importanti rischi:

- a. l'inadeguatezza delle risposte che il docente riesce a fornire per mancanza di tempo, di competenze specifiche, di risorse appropriate;
- b. l'impiego di molte energie fisiche e psicologiche;
- c. il 'consumo' di molto tempo che viene così sottratto all'approfondimento di obiettivi, metodi, risposte didattiche e di contenuto.

Di fronte a questo stato di cose è necessario garantire alla scuola e quindi ai docenti una rete di servizi di accompagnamento e di sostegno psicosociale in grado di rilevare le difficoltà e fornire poi risposte adeguate e puntuali ai bisogni degli allievi. Per far ciò è necessario prevedere un'efficace integrazione delle competenze specifiche interne alla scuola con quelle presenti sul territorio, competenze che devono essere in grado di fornire risposte in tempo reale e anche fuori degli orari scolastici e di lavoro.³

³ Tutte le proposte che seguono non si riferiscono in particolare agli allievi cosiddetti "problematici", bensì a quella fetta di popolazione giovanile a rischio, per la quale un intervento puntuale e tempestivamente appropriato può voler dire evitare poi situazioni di disagio e di emarginazione nell'età adulta, con i costi che da esse derivano.

Infatti, spesso in queste fasce di età ci si trova di fronte al paradosso di avere a disposizione un sostegno esterno alla scuola più forte e puntuale solo quando il bambino/giovane vive o è andato oltre i limiti della 'normalità' (vive in una famiglia particolarmente problematica, ha avuto a che fare con la giustizia, ha problemi di dipendenze, ecc), mentre si hanno minori risorse a disposizione per i bambini/giovani le cui famiglie o essi stessi attraversano una crisi passeggera o per i bambini/giovani semplicemente 'a rischio', che mantengono cioè ancora vivi, magari in una situazione di parziale conflitto, i legami con il loro contesto formativo e sociale di riferimento.

4.2 Tre fasce di popolazione scolastica

Concretamente è comunque necessario distinguere fra tre fasce differenti di popolazione scolastica:

- **Allievi della scuola dell'obbligo**, per i quali esiste già all'interno della scuola un servizio di sostegno pedagogico in diretta relazione con i servizi del territorio. Tale relazione però non sempre riesce a fornire risposte sufficienti, e soprattutto a monitorare preventivamente il bisogno. Per questa fascia è necessario:
 - a. **Proposta 1:** potenziare il servizio di sostegno pedagogico assegnando allo stesso anche la funzione di "osservatorio" in grado specificatamente di percepire e segnalare i rischi a cui sono soggetti potenzialmente gli allievi;
 - b. garantire maggiore coordinamento e scambio d'informazione tra i servizi interni alla scuola e quelli esterni;
 - c. **Proposta 2:** garantire una maggiore immediatezza delle risposte della rete esterna anche al di fuori degli orari e periodi scolastici;
 - d. garantire la necessaria attenzione e un adeguato accompagnamento alle famiglie attraverso una maggiore presenza e quindi un potenziamento del SAE (servizio di accompagnamento educativo) all'esterno della scuola, in cooperazione con la stessa.
- **Allievi minorenni delle scuole post-obbligatorie**, per i quali vanno pensate forme di sostegno che prevedano:
 - a. **Proposta 3:** la predisposizione di un accompagnamento di carattere psico-pedagogico che possa rispondere alle necessità di utenti adolescenti;
 - b. **Proposta 4:** il potenziamento degli attuali servizi che fungono da 'osservatorio del disagio' all'interno della scuola stessa e che sappiano segnalare alla rete interna e a quella esterna i rischi a cui sono soggetti in modo specifico gli allievi adolescenti;
 - c. **Proposta 5:** garantire una maggiore immediatezza delle risposte della rete esterna anche al di fuori degli orari e periodi scolastici.
- **Allievi maggiorenni (giovani adulti tra i 18 e i 25 anni)**, per i quali non esiste nessun tipo di sostegno specifico, in particolare fuori dalla scuola, né un quadro legislativo di riferimento distinto e che vengono assimilati in tutto e per tutto agli adulti. Per gli stessi (spesso in rottura con la famiglia, a forte rischio di povertà ed emarginazione⁴, ma non ancora capaci di gestire in

⁴ Tra i beneficiari di prestazioni sociali in Svizzera il 57% non ha terminato la propria formazione. Studi effettuati nel Canton Zurigo confermano come le giovani famiglie monoparentali e i giovani dipendenti rappresentino il gruppo più numeroso di persone che beneficiano oggi di aiuti sociali e come questa tendenza sia in continua crescita. Non a caso il

modo autonomo le proprie vite) vanno garantiti gli stessi servizi proposti per i giovani minorenni. Va quindi prevista la creazione di:

- a. **Proposta 6:** forme di sostegno e accompagnamento pedagogico/sociale parzialmente riferibili a quelle proposte in precedenza per la scuola dell'obbligo;
- b. **Proposta 7:** una rete esterna di sostegno sociale, abitativo, formativo, di integrazione e psicologico, ecc., anche grazie alla definizione di un apposito quadro legislativo di riferimento (**Proposta 8**); una rete a disposizione anche e soprattutto al di fuori degli orari e dei periodi scolastici.

4.3 Alcune proposte operative per la rete di riferimento

Il gruppo di lavoro in questo contesto propone quanto segue:

- a. **Un adeguamento alle effettive necessità delle risorse** a disposizione del servizio di sostegno pedagogico per ogni sede, in collaborazione con i docenti di materia e la creazione, a fianco dell'attuale servizio, di un 'osservatorio del disagio' istituzionalizzato che raccolga i segnali del malessere evidenziati dagli allievi stessi, dalle situazioni specifiche, dai docenti.
- b. **Maggiori risorse** per i servizi sociali del territorio in modo che possano fornire un servizio adeguato ai bisogni in continua crescita.
- c. **La creazione** per la scuola post-obbligatoria di una forma di accompagnamento e sostegno psicopedagogico e sociale.
- d. **Il rafforzamento** della figura di 'operatore di strada' che raccolga i segnali del malessere evidenziati dai giovani stessi, dalle situazioni specifiche, dai docenti relazionandosi poi con le famiglie e la rete esterna.
- e. **L'adozione di un apposito quadro legislativo** di riferimento per questa fascia di giovani che risponda in modo appropriato ai loro bisogni, promuovendone adeguatamente la formazione, l'integrazione e l'accompagnamento all'inserimento degli stessi nella società.

5. La gestione dei rapporti scuola-famiglia⁵

Una riflessione sull'identità professionale del docente non può esimersi dal fare riferimento anche al rapporto con le altre componenti, e in particolare con i genitori che sono parte essenziale del progetto educativo per l'alunno. Se in un lontano passato la relazione tra scuola e famiglia era di tipo gerarchico-autoritario, immersa in un contesto monoculturale, dagli anni '70 ed in modo più esplicito dal 1990 (Legge della scuola, art. 2 e 3) i genitori sono diventati componente a pieno titolo della scuola. L'istituzione scolastica oggi è tenuta a interagire con la componente famiglia. È pertanto lecito porsi l'interrogativo se ai docenti odierni sono messe a disposizione le risorse, gli strumenti, per gestire questa complessità.

tasso di povertà per le persone con meno di 29 anni è superiore alla media svizzera, soprattutto se impiegate a metà tempo. Nel marzo del 2005 ben 50'000 persone tra i 15 e i 29 anni erano disoccupate. Nel Canton Zurigo più del 40% dei beneficiari di prestazioni sociali ha meno di 26 anni.

⁵ Bruno Bettelheim: *'nulla è più importante dell'impatto dei genitori che si prendono cura del loro figlio'*.

5.1 I due piani della relazione scuola-famiglia

L'odierna relazione tra scuola e famiglia si profila in particolar modo su due piani, fundamentalmente diversi tra loro, ma complementari:

- a. sul piano istituzionale fatto di relazioni tra scuola e rappresentanti di genitori presenti attraverso le assemblee dei genitori. Su questo piano i rapporti collaborativi sono regolati da disposizioni a carattere associativo;
- b. sul piano relativo alle relazioni dirette con i genitori di un alunno. Nei rapporti tra genitori e docenti la questione può essere molto complessa, soprattutto nella scuola dell'obbligo. Se in molti casi i rapporti sono quasi assenti e vige un tacito accordo, in altri casi, soprattutto in situazioni problematiche e delicate, il docente deve mettere in campo specifiche competenze nella conduzione dei colloqui, nelle relazioni umane e in campo sociale.

5.2 L'universo famiglia: un sistema complesso

Con la crescita delle migrazioni di interi nuclei famigliari, anche nel nostro territorio si sono diversificate le rappresentazioni culturali della scuola presenti tra i genitori. L'incremento delle separazioni e la ricomposizione di nuovi nuclei familiari hanno stravolto la tradizionale configurazione della famiglia. In particolar modo le forme e le tipologie familiari si sono notevolmente differenziate le une dalle altre. Questa situazione si è rispecchiata nelle esigenze e attese nei confronti dell'istituzione scolastica.

Nelle relazioni scuola-famiglia gli insegnanti si trovano oggi sovente in palese difficoltà nel coinvolgere le famiglie, così come previsto dalla Legge della scuola e dai regolamenti di applicazione. Come rendere partecipi al progetto educativo voluto dalla scuola anche quelle famiglie che stanno vivendo già di per sé gravi disagi strutturali al loro stesso interno?

La difficoltà odierna è quella di trasformare i rapporti scuola-famiglia da una relazione basata sull'aspettativa del sistema scolastico, come vigeva esplicitamente in un ormai lontano passato, a una relazione rispettosa delle scelte soggettive, che non sia 'tutto è autorizzato', ma che ridia alla famiglia una responsabilità civica, cioè quel ruolo di primo responsabile dell'educazione dei propri figli. Un tale passo può però essere intrapreso nella misura in cui le parti in causa abbiano una visione condivisa della scuola.

5.3 La scuola come istituzione educativa oppure come servizio al 'cliente' famiglia? Una scelta fondamentale per una nuova identità del docente nei rapporti con le famiglie

Nei dibattiti politici sulla scuola, promossi negli ultimi sette anni, dapprima attorno alla scuola pubblica e poi attorno all'aumento delle ore di insegnamento, si sono evidenziate due visioni della scuola:

- a. la scuola come istituzione educativa della società/del Canton Ticino;
- b. la scuola come azienda di servizio ai cittadini contribuenti o cittadini clienti di un servizio, sia esso pubblico o privato.

Le idee espresse nel corso di questi dibattiti hanno talvolta modificato l'immagine professionale del docente. Nell'avanzare delle proposte sui rapporti scuola-famiglia è opportuna una condivisione del ruolo della scuola e conseguentemente dell'identità del docente che nella stessa svolge il suo mandato

professionale. Il gruppo di lavoro sulla base di quanto espresso dalla Legge della scuola, riconosce la prima delle due visioni presentate, ossia la scuola come istituzione educativa della società.

Volendo ora mettere in relazione l'identità del docente con la definizione dei rapporti tra scuola e famiglia in un'ottica moderna, ma non con un modello di tipo servizio-cliente, risulta importante mettere in atto una sorta di partenariato educativo tra scuola e famiglia con responsabilità differenti che si completano a vicenda. J. P. Pourtois (1994) parla di *'contrat social et pédagogique à bâtir entre école et famille'*. È pertanto necessaria la messa in atto di strategie per favorire la relazione con la creazione di rapporti interpersonali tra scuola e famiglia, in un'ottica di dialogo e cooperazione, superando gli steccati dovuti a posizioni asimmetriche assunte da docenti o famiglie distanti dalle finalità della scuola pubblica. È pure importante che vengano condivise le reciproche aspettative sulla riuscita del ragazzo, spesso distanti tra loro.

Sul piano istituzionale, questi obiettivi sembrano essere stati, in parte, raggiunti con gli organismi di rappresentanza dei genitori che si sono creati nell'ultimo decennio, mentre sul piano individuale il lavoro è ancora lungo e reso difficile dalla complessità e diversità delle situazioni. Se nella scuola post-obbligatoria lo studente è nella maggior parte dei casi il primo interlocutore diretto dell'insegnante, nella scuola dell'obbligo il genitore può essere inteso come partner al quale si chiede di partecipare all'elaborazione del progetto educativo generale della scuola (assemblee dei genitori) e al progetto pedagogico dell'allievo/figlio.

La stessa 'istituzione scuola' deve profilarsi come punto di riferimento per lo sviluppo di un progetto/contratto pedagogico rispettoso delle differenti culture, per il quale genitore e allievo stesso si assumono parte delle responsabilità. Tutti devono essere però attenti alla diversa connotazione che questa visione può assumere. Non si intende qui l'istituzione scuola come servizio. Si tratta pertanto per taluni (siano essi politici, docenti o genitori) di cambiare paradigma, modificando le proprie rappresentazioni/aspettative sulla scuola.

Se la scuola è vista come servizio, dalla scuola si pretende: l'utente 'cliente' tende a non mettersi in discussione, ma cerca e pretende una prestazione, ai suoi occhi, ottimale. Nel caso della scuola-istituzione i genitori si sentono più in dovere di agire e partecipare all'educazione riguardante il figlio, anche grazie alla consulenza da parte del corpo insegnante e agli apporti di eventuali operatori psicopedagogici coinvolti. Si tratta quindi di una relazione attiva che considera la famiglia come risorsa/partner e rende possibile un coinvolgimento e una partecipazione reale al progetto formativo del figlio. Ovviamente questo non può comportare in alcun caso un'interferenza sulle scelte didattiche, che restano comunque di competenza degli insegnanti. Si tratta di attivare una collaborazione tra professionisti (docenti e istituzione scolastica) e partner-risorsa (famiglia).

5.4 Alcune proposte operative per la gestione dei rapporti scuola-famiglia

Per creare le premesse a questo tipo di azione, oltre alle regolamentazioni, la scuola deve sviluppare dei piani formativi rispettosi delle sue diverse componenti e concretamente realizzabili. Risulta pure di fondamentale importanza creare un progetto di formazione per i docenti che sappia coniugare gli stimoli proposti nella formazione iniziale e prosegua nella formazione continua. Il gruppo di lavoro propone di:

- a. **Incentivare tra gli insegnanti lo sviluppo di quelle competenze atte a promuovere un ascolto attivo**, partendo dalle loro competenze e dalle loro rappresentazioni inerenti alle relazioni

interpersonali. L'ascolto attiva una sospensione del giudizio e induce l'altro a parlare. La famiglia è un elemento importante nell'educazione e nella formazione dell'allievo. Porsi in una situazione di ascolto è un cammino che deve essere scoperto e appreso. In tal senso per raggiungere questi obiettivi si suggerisce lo sviluppo di corsi inerenti all'acquisizione di competenze nelle tecniche per l'ascolto attivo e la gestione dei colloqui: Programmazione Neuro Linguistica, Metodo Gordon, ecc. La sensibilizzazione a questi temi andrebbe introdotta nella formazione iniziale e ripresa successivamente con interventi mirati all'interno degli istituti attraverso formazione continua e una supervisione.

- b. **Promuovere**, soprattutto all'interno degli istituti delle scuole comunali e medie inferiori, nell'ambito dei rapporti tra scuola e famiglia, la sensibilizzazione e la formazione dei genitori per favorire una complicità educativa tra docenti e famiglie, mirata allo sviluppo psicologico delle competenze del bambino, come pure alla valutazione comportamentale dei ragazzi condivisa. Operativamente questi momenti formativi per i genitori potrebbero essere realizzati coinvolgendo le Direzioni scolastiche e le associazioni dei genitori.

Già durante la fase di attivazione di queste competenze sarebbe opportuno sviluppare all'interno degli istituti dei percorsi di corresponsabilizzazione dei genitori nel percorso formativo dei figli.

6. Stress, *burnout* e violenza

6.1 Note introduttive

Di fronte ai cambiamenti intervenuti in questi ultimi anni nel mondo della scuola, alle crescenti attese della società nei confronti della stessa, come pure alle situazioni di difficoltà denotate dagli allievi, sempre più frequentemente i docenti lamentano un eccessivo carico di stress nello svolgimento del proprio lavoro. Adolescenti cambiati rispetto a non molti anni fa, casi problematici, atti di violenza, situazioni familiari precarie portano il docente a esaurirsi più facilmente. Docenti che entrano in aula timorosi, con poco entusiasmo, ansiosi, e per reazione cercano delle soluzioni proponendo lezioni tradizionali che prevedono attività di tipo classico, dove però l'allievo ha un ruolo passivo e poco motivante. Tutto questo avvia un circolo vizioso dal quale difficilmente si esce: lezioni noiose, allievi indisciplinati, docenti stressati. In questi casi i docenti iniziano una lunga parabola discendente e quando non sono più in grado di gestire lo stress cui sono sottoposti, possono insorgere problemi di salute e portare a una situazione di esaurimento lavorativo (detto *burnout*), che può sfociare nei casi più gravi in una condizione d'invalidità lavorativa.

Le conseguenze sono perciò importanti, non solo in termini di salute per la persona colpita, ma anche per la qualità dell'insegnamento, che ne risente inevitabilmente. Informare e sensibilizzare i docenti su queste problematiche è perciò indispensabile, poiché l'azione informativa assume particolare rilevanza sia per il docente colpito, che non deve colpevolizzarsi per quanto accaduto, ed è in grado di chiedere l'aiuto prima che sia troppo tardi, sia per i colleghi docenti, che a quel punto dimostrano maggiore comprensione e solidarietà. È evidente che il modo migliore per evitare situazioni di elevato stress lavorativo resta pur sempre il miglioramento delle condizioni di lavoro e del clima d'istituto. L'intento dovrebbe perciò essere quello di ridurre gli aspetti negativi presenti sul lavoro; ma anche, d'altra parte, di aumentare quelli positivi e fonte di soddisfazione per il docente.

6.2 Alcune proposte operative

Sono da promuovere le occasioni di discussione e confronto fra insegnanti, come pure le azioni volte a valorizzare il ruolo e il prestigio del docente, sia nelle dimensioni legate all'insegnamento che in quelle riferite alla promozione della cultura e della ricerca scientifica. Il gruppo di lavoro reputa che:

- a. Nei casi più gravi di stress e prima di una soluzione ritenuta anche definitiva (ossia la richiesta di Assicurazione Invalidità) va facilitata **la ricerca di soluzioni alternative** all'interno della scuola o, eventualmente, nell'amministrazione cantonale, introducendo se del caso degli incentivi mirati per favorire la mobilità professionale.
- b. È inoltre senz'altro utile che il docente possa contare sull'**assistenza di consulenti** preparati sia dal punto di vista pedagogico-didattico, sia da quello psicologico, in modo da affrontare in modo adeguato i casi più problematici e difficili (supervisione). Nei casi di violenza subiti dal docente appare infine opportuno introdurre misure tempestive di sostegno psicologico.

7. Conclusioni

Il gruppo di lavoro ha identificato **quattro aree prioritarie** di intervento per meglio rispondere alle nuove esigenze che si sono create nel campo dell'insegnamento con specifico riferimento all'**identità professionale del docente**. Esse sono:

- a. La formazione continua del docente;
- b. La rete sociale di riferimento;
- c. I rapporti scuola-famiglia;
- d. Le situazioni di stress, di *burnout* e di violenza.

Per queste aree specifiche sono stati considerati gli aspetti generali, si sono considerate le migliori strategie per affrontare i problemi, e si sono formulate delle proposte minime specifiche, ben coscienti delle ristrettezze finanziarie del Cantone, ma altresì coscienti delle grosse sfide che la scuola deve affrontare.