

L'aggiornamento di insegnanti in un doposcuola: i condizionamenti strutturali
(Guido Contessa-Luglio '77)

L'intervento formativo che segue viene presentato in questa rubrica come un esempio tipico della incidenza di fattori strutturali, cioè esterni o preesistenti all'attività, sui risultati di un'azione di aggiornamento.

I-L'approccio ed il progetto

Un gruppo di insegnanti del doposcuola di una elementare dell'hinterland milanese chiede di avere un colloquio col sottoscritto, allo scopo di varare un'attività di aggiornamento. La scelta del consulente è avvenuta in seguito alla lettura di un articolo pubblicato da me sui problemi dell'educazione e dell'animazione.

Nel corso del colloquio le maestre affermano di voler realizzare prima dello inizio dell'anno scolastico un'attività di aggiornamento. L'anno precedente era stata fatta un'attività simile alla quale circa un quarto delle maestre ancora in servizio avevano partecipato (le altre se ne erano andate o non erano state riconfermate dopo il primo anno). Poiché l'attività precedente era essenzialmente tecnica, per questa volta le maestre desiderano qualcosa che contenga una maggiore attenzione ai processi di gruppo ed alle teorie pedagogiche. Il colloquio termina con la richiesta da parte mia di avere una riunione di tutte le maestre (circa 22). Nel corso del secondo incontro allargato vengo a sapere che:

- il comune è rego da un'amministrazione socialcomunista e l'assessore alla istruzione è un individuo molto autoritario
- le maestre sono terrorizzate dall'idea di non essere assunte o di essere licenziate
- fra le maestre del mattino e quelle del doposcuola non c'è alcuna collaborazione salvo rari casi personali

Gli interventi sono ridotti a tre o quattro maestre; la sensibilità politica è assente in quasi tutte; c'è un'esigua minoranza del gruppo Comunione e Liberazione vagamente sensibile ai problemi psicopedagogici; le maestre sono tutte giovanissime, e 2/3 sono al primo impiego. Balza all'occhio che l'intervento

on si basa sulle motivazioni della maggioranza, che sembra molto disinteressata. L'intervento si basa sulla spinta dell'Assessore, che vuole l'iniziativa in parte perché lo crede utile, in parte perché pensa in tal modo di mostrare alla cittadinanza la serietà dell'amministrazione. Ultima cosa che vengo a sapere è che sta arrivando un coordinatore, neoassunto, richiesto dalle maestre dell'anno precedente. Le richieste in generale non aggiungono niente di nuovo a quelle fatte dal gruppo ambasciatore: un corso che contenga aspetti tecnici ma anche aspetti psicologici e pedagogici. In termini di atteggiamento è evidente da una parte una scarsa motivazione, dall'altra una certa controdipendenza nei nostri confronti, considerati sia come supporti dell'Assessore "cattivo" sia come portatori di un obbligo (il corso) non previsto.

Prima di formulare la proposta di programma abbiamo chiesto un colloquio con il cliente pagatore, cioè l'Assessore. Artigiano, aria molto decisa, efficiente, realista, ma insieme disponibile. La sua principale preoccupazione è che i genitori che lasciano i figli al doposcuola siano contenti, in secondo luogo che le maestre si "svegliano" e si "diano da fare". Interrogato sulle reali possibilità di licenziamento smentisce, ma conferma che ogni anno l'Amministrazione decide quali maestre riconfermare. Il criterio per la riconferma è la buona volontà, l'attivismo, ed il gradimento dei genitori. L'Assessore accusa poi la scuola del mattino di scarsa volontà di collaborazione ed arretratezza, alcuni suoi tentativi di coinvolgimento sono falliti, ma spera che siano le maestre del doposcuola a gestire il rapporto in modo da innovare tutta la scuola. Quanto a noi l'Assessore ci lascia la massima libertà, "purché ne le svegliate". Il progetto come sempre doveva fare i conti con due variabili ineluttabili; il tempo disponibile ed i soldi.

Cercando di affiancare diversi obiettivi tutti necessari e richiesti, abbiamo progettato e poi sottoposto all'approvazione di tutti i partecipanti, un programma a più fasi intrecciate per un totale di 2,19 mattinate e due giornate intere. Lo staff permanente del progetto, presente in più fasi successive era composto da due psicopsicologi (tra cui il sottoscritto) più un'animatrice ed alcuni esperti responsabili di singole fasi.

La prima fase aveva l'obiettivo della "costituzione del gruppo", cioè intendeva aumentare la sensibilità individuale al lavoro collettivo e la capacità di lavoro del gruppo. Per questa fase erano previsti due giorni interi all'inizio del corso e poi cinque mattinate di ripresa, una alla settimana circa. La metodologia usata era quella del t-group, con unità autocentrate, esercitazioni facilitanti dei processi interattivi, e concettualizzazioni. Le maestre erano divise in due gruppi di circa 12, ciascuno dei quali condotto da un trainer.

In questa fase si è verificato il fenomeno del maggior assenteismo, con partecipanti che venivano in ritardo, oppure saltavano intere unità di lavoro, impedendo a sé ed alle altre un apprendimento continuo ed inoltre rafforzando le difese da un attivo coinvolgimento.

La seconda fase aveva l'obiettivo di aumentare le conoscenze psicopedagogiche e sociologiche e prevedeva sei mattinate. La metodologia prevista era quella delle comunicazioni teoriche seguite da discussioni in sottogruppi. Nei sottogruppi il ruolo dei conduttori era legato ai contenuti della discussione ma anche ai processi. Qui è emerso un pauroso deficit nella formazione di base delle maestre, oltre che la difficoltà a discutere in gruppo dovuta al fallimento della prima fase. La terza fase aveva l'obiettivo di arricchire le conoscenze tecniche e metodologiche relative al gioco ed all'animazione. Essa prevedeva cinque mattine con una metodologia basata su esercitazioni attive, simulazioni e discussioni di gruppo. In questa fase si è registrata una maggiore partecipazione attiva, anche se resa difficile nei momenti di discussione e concettualizzazione. Va sottolineato che queste "fasi" non erano consecutive ma intrecciate, in modo da lavorare quattro mattine alla settimana in una alternanza delle metodologie. Il progetto prevedeva anche un incontro serale con i genitori e gli insegnanti nel mattino, allo scopo di spiegare gli obiettivi del corso e di sensibilizzare la comunità al cambiamento di ruolo delle maestre del pomeriggio. Infine, il corso si chiudeva, dopo un mese di intervallo in cui le maestre dovevano aprire le attività pomeridiane, con un "follow up" cioè tre mattine di verifica dei risultati del corso e dei problemi affrontati "sul campo". Ai partecipanti durante il corso vennero date indicazioni bibliografiche, schemi di esercizi e un questionario di rivalutazione del lavoro di gruppo.

2 Risultati ed i condizionamenti

I risultati di questo intervento sono stati fra i meno brillanti delle mie numerose esperienze formative. Probabilmente le acquisizioni hanno riguardato qualche tecnica ed alcuni aspetti teorici (molto pochi). Dal punto di vista della sensibilizzazione credo che siamo riusciti al massimo a mettere qualche dubbio in qualche maestra.

Dopo e durante l'esperienza ci siamo interrogati a lungo del perché del fallimento ed abbiamo scartato errori nel modello (calibrato e creativo) o falle nello staff (in quella occasione molto concorde e attivo). Credo dunque che le ragioni del fallimento vadano ricercate in cause esterne o preesistenti.

Le cause preesistenti sono essenzialmente due. La prima è la formazione di base delle neodiplomate maestre. È molto arduo fare aggiornamento se non c'è niente da aggiornare. Le maestre in questione erano digiune dei più basilari concetti della pedagogia, estranee al dibattito politico sulla scuola, prive di strumenti logici ed analitici. L'innovazione di un ruolo professionale è possibile laddove esista un'identità con un ruolo precedente, cioè laddove esistano esperienze, riflessioni, una "cultura" del mestiere. Molte di queste maestre non avevano mai visto una classe, altre (le anziane del posto) avevano passato un anno facendo fare quasi solo i compiti assegnati la mattina.

La seconda riguarda le motivazioni di queste maestre. Purtroppo è invalso un demagogico e pernicioso metodo di assunzione degli operatori sociali: quello dei concorsi a titoli. Si dice che questo metodo garantisce dagli abusi passati, e forse è vero. Ma è solo la mancanza di fantasia che impedisce di mettere a punti altri metodi selettivi che garantiscono gli abusi passati ma anche l'utente. Allo scopo giusto di tutelare i lavoratori della scuola, si usa un metodo che non tutela i figli di tutti i lavoratori. Già l'ingresso alla carriera magistrale si basa su motivazioni non proprio educative, come la sicurezza, il prestigio, il parttime. L'accesso a professioni ancora più precarie come quella di maestra comunale del doposcuola è troppo spesso un rifugio per intellettuali disoccupati, una occupazione transitoria in attesa della nomina di ruolo statale, un'area di parcheggio.

Con queste motivazioni di partenza è assai probabile che un corso sia visto come una seccatura imprevista. Se poi il corso propone il cambiamento del ruolo, con la prevedibile gestione dei conflitti conseguenti e le insicurezze correlate, è facile che le motivazioni scarseggino. Per fare l'operatore sociale tradizionale occorre una buona motivazione specifica, per fare l'innovatore occorre una forte motivazione.

A questi deficit preesistenti si aggiungevano altri condizionamenti esterni. Il coordinatore, che doveva essere momento di coagulo, di rassicurazione e di animazione e sostegno del gruppo, soffriva anch'egli degli stessi handicaps delle maestre: impreparazione, insicurezza e demotivazione. Laureando in filosofia, mai lavorato in una scuola, arrivato a quel posto col preminente intento di pagarsi gli ultimi mesi d'università.

La scuola del mattino, abbastanza tradizionale, impermeabile alle innovazioni, anzi in difesa contestativa verso le iniziative dell'Assessore, ritenuto di parte politica avversa. La maggioranza degli insegnanti del mattino continua a dare i compiti al pomeriggio, impedendo così l'integrazione e rifiutandosi di collaborare con le colleghe del pomeriggio.

La comunità dei genitori, molto spenta culturalmente, interessata solo al buon andamento tradizionale della scuola, quindi più sensibile alle maestre che al doposcuola. I genitori considerano il doposcuola come un'area di custodia nelle ore di lavoro e un momento di "ripetizioni" per i figli.

Infine il ricatto della non rinnovabilità del contratto di lavoro a termine, un'arma terroristica paralizzante. Anche senagari proprio questa paralisi poteva essere la causa del mancato rinnovo, il timore era tale che le maestre preferivano non fare niente piuttosto che rischiare. Questo timore era poi acuito dall'atteggiamento dell'Assessore, molto punitivo, autoritario, sprezzante. Pur di chiarando di volere una maggiore autonomia delle maestre, egli dimenticava che non si può "comandare" l'autonomia. Così facendo si aumenta la dipendenza e la passività; e infatti dopo il primo anno le maestre avevano chiesto un coordinatore

In sostanza si trattava di un sistema in contraddizione con se stesso, ma in cui uno dei due poli della contraddizione (il polo innovativo) era troppo debole rispetto all'altro (il polo della conservazione).

Le uniche due forze che potevano essere messe sul piatto dell'innovazione erano alcune dichiarazioni dell'Assessore, e la oggettiva condizione dequalificata del lavoro delle maestre del doposcuola. Sul piatto della conservazione c'era ben di più: l'impreparazione e la scarsa motivazione delle maestre, e del coordinatore, l'atteggiamento concreto dell'Assessore, il ricatto contrattuale, il disinteresse dei genitori e l'insensibilità della scuola statale.

In casi come questo i risultati della formazione e quindi il cambiamento sono necessariamente miseri.

Nota bibliografica -

AA.VV. "Attività di animazione e socializzazione nella scuola dell'obbligo"
La Scuola Ed.- BS - 1977

L. Ancona-A. Achille "Comportamenti e tecniche di gruppo" Etaslibri-Mi- 1975

F. Passatore "Animazione dopo " Guaraldi -Fi - 1977