



SUFFP

SCUOLA UNIVERSITARIA
FEDERALE PER LA
FORMAZIONE PROFESSIONALE

*L'eccellenza svizzera
nella formazione professionale*

INDAGINE RELPLUS

Analisi e prospettive di sviluppo di un percorso formativo innovativo

Autori e autrici

Delia Cattani, Furio Bednarz, Deli Salini, Siegfried Alberton

Su incarico di

Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS) - Progetto cantonale LINEA

Lugano, 13 ottobre 2022



Ringraziamenti

Ringraziamo sentitamente tutti i beneficiari e tutte le beneficiarie¹ del percorso RelPlus che hanno partecipato all'indagine e che, grazie al loro tempo, hanno permesso la realizzazione di interviste e focus group. Inoltre, un particolare ringraziamento va a Paola Mäusli-Pellegatta, esperta di ingegneria della formazione, responsabile della formazione RelPlus e responsabile del servizio "LINEA: Sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere" per la messa a disposizione della documentazione necessaria a svolgere la prima fase dell'indagine, la grande disponibilità e il trainante entusiasmo.

Proposta di citazione:

Cattani, D., Bednarz, F., Salini, D., Alberton, S. (2022). Indagine RelPlus - Analisi e prospettive di sviluppo di un percorso formativo innovativo. Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP / Progetto LINEA - Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Cantone Ticino.

¹ Il testo è redatto rispettando i criteri di una scrittura ambigenere. In alcuni casi abbiamo rinunciato a doppie formulazioni per non appesantire la lettura

Parlavamo di conflitto e intanto stavamo in mezzo alle ortensie...
(RP, 31 maggio 2021)



Sommario

Sommario	4
Lista Figure e Tabelle.....	8
Lista sigle	9
EXECUTIVE SUMMARY: Elementi chiave dell'indagine RelPlus.....	10
<i>Premessa</i>	10
<i>Metodologia d'indagine</i>	10
<i>Risultati principali</i>	10
Parte 1	10
Parte 2	11
Parte 3	12
<i>Ipotesi di sviluppo</i>	13
1. INTRODUZIONE GENERALE	15
2. SGUARDO ANALITICO, POSTURA RIFLESSIVA E METODOLOGIA D'INDAGINE..	16
2.1 <i>Una prospettiva di educazione per gli adulti</i>	16
2.2 <i>Metodologia generale per la prima parte dell'indagine</i>	20
3. ORIGINI E PREMESSE DEL PROGETTO RELPLUS.....	21
3.1 <i>Gli studi preliminari</i>	23
3.2 <i>Il progetto "Sostegno ai/alle docenti in difficoltà"</i>	26
3.3 <i>Il progetto Linea</i>	27
4. IMPLEMENTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO RELPLUS	30
4.1 <i>Responsabilità di progetto</i>	30
4.2 <i>Finalità</i>	30
4.3 <i>Approccio metodologico</i>	31
4.4 <i>Metodi e contenuti</i>	32
4.5 <i>Struttura del percorso</i>	33
4.6 <i>Luoghi</i>	33
4.7 <i>Formatori e formatrici</i>	33
4.8 <i>Destinatari e partecipanti</i>	34
4.9 <i>Valutazione formativa dei partecipanti: i progetti di sede</i>	34
5. IMPIANTO DI VALUTAZIONE E MONITORAGGIO DEL PERCORSO RELPLUS	36



5.1	<i>Riscontri dei partecipanti</i>	36
5.1.1	Il questionario di soddisfazione	36
5.1.2	Metodologia di analisi e trattamento dei dati	37
5.1.3	Le categorie di analisi	37
5.1.4	La dimensione relazionale	39
5.1.5	La dimensione affettiva	41
5.1.6	La dimensione cognitiva	43
5.1.7	Suggerimenti e ipotesi di sviluppo	44
5.1.8	Punti di ambivalenza	46
5.2	<i>Azioni di monitoraggio</i>	46
5.2.1	Rilevare gli impatti	47
6.	TESTIMONIANZE	48
6.1	<i>Metodologia di raccolta e trattamento dei dati per la prima fase</i>	48
6.2	<i>Feedback dai team di progettazione e di formazione</i>	49
6.2.1	Punti di forza	49
6.2.2	Ipotesi di sviluppo	54
	Ipotesi di sviluppo relative ai contenuti	54
	Ipotesi di sviluppo relative a strumenti e metodi	54
	Ipotesi di sviluppo relative al piano organizzativo	55
6.2.3	Suggerimenti legati alla sostenibilità e trasferibilità del progetto	55
6.3	<i>Feedback delle e dei partecipanti a posteriori</i>	56
6.3.1	Primo focus group	56
	Memorie in tre parole	56
	Come sono cambiato	57
	Punti di forza	58
	Ipotesi di sviluppo	59
6.3.2	Secondo focus group	59
	Memorie in tre parole	59
	Come sono cambiato	60
	Punti di forza	60
	Ipotesi di sviluppo	61
6.4	<i>Analisi trasversale delle testimonianze</i>	61
7.	CARATTERISTICHE DI UN PROGETTO FORMATIVO INNOVATIVO	63
7.1	<i>RelPlus: un modello nato dalla pratica</i>	63
7.1.1	Benessere, emozioni, trasformazione	64
7.1.2	Lavorare sulle dissonanze	65
7.1.3	La relazione come chiave e obiettivo di apprendimento	66
7.1.4	Mettersi in gioco per fare qualcosa della propria esperienza: il ruolo della riflessione	68
7.1.5	Scaffolding riflessivo	70
7.1.6	Riassumendo	74
7.2	<i>Punti di forza ed elementi suscettibili di sviluppo</i>	75



8. CORNICE TEORICA E METODOLOGIA D'INDAGINE PER LA SECONDA FASE.....	79
8.1 <i>Il benessere nelle organizzazioni: un tema sempre più rilevante</i>	79
8.2 <i>Metodologia per la seconda fase dell'indagine</i>	84
8.2.1 <i>Categorie di analisi</i>	84
9. STRESS, CRISI ORGANIZZATIVA E BUONE PRATICHE NEL LAVORO DI CURA IN SVIZZERA	86
9.1 <i>Scenario federale e cantonale</i>	87
9.2 <i>Buone pratiche</i>	87
9.2.1 <i>Certificato Work-Family-Balance e Family Score</i>	88
9.2.2 <i>Delarose - Delivering E Learning Accreditation to Reduce Occupational Stress in Employment</i>	88
9.2.3 <i>Friendly Workspace</i>	88
9.2.4 <i>Il dispositivo formativo Atelier dei futuri</i>	88
9.2.5 <i>Intercare</i>	89
9.2.6 <i>Leadership trasformazionale</i>	89
9.2.7 <i>Organizzazione positiva e ruolo del Chief Happiness Officer</i>	91
9.2.8 <i>Practice Development in Nursing</i>	91
9.2.9 <i>Raccomandazioni STRAIN</i>	94
9.2.10 <i>Swiss Learning Health System (SLHS)</i>	95
9.3 <i>Analisi trasversale e linee di tendenza</i>	95
9.3.1 <i>Una prospettiva ecosistemica per situarsi in contesti V.U.C.A</i>	98
9.4 <i>ANALISI COMPARATIVA</i>	100
9.4.1 <i>Aspetti convergenti</i>	100
9.4.2 <i>Aspetti divergenti</i>	101
10. PROSPETTIVE DI TRASFERIBILITÀ	103
10.1 <i>Spunti di trasferibilità nel settore sociale</i>	103
10.1.1 <i>Un'esperienza trasformativa</i>	104
10.1.2 <i>Il ritorno all'organizzazione: un nuovo <i>habitus</i> relazionale</i>	104
10.1.3 <i>Piste di sviluppo</i>	105
10.2 <i>Spunti di trasferibilità nel settore sanitario</i>	105
11. IPOTESI DI SVILUPPO.....	107
11.1 <i>Focus sul dispositivo e sul target</i>	107
11.2 <i>Leader e Follower</i>	108
11.3 <i>Formale o non formale?</i>	108
11.4 <i>Sviluppare la costruzione di competenze progettuali e riflessive</i>	109
11.5 <i>Favorire il ritorno nell'organizzazione: lavorare sugli ecosistemi</i>	110
11.6 <i>Sperimentare setting ibridi di formazione</i>	110
11.7 <i>Suggerimenti legati alla sostenibilità e trasferibilità del progetto</i>	110



12. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	114
13. ALLEGATI	119
Allegato 1: Categorie di analisi documentaria e riferimenti bibliografici	119
Allegato 2: Traccia interviste semi-strutturate parte 1	122
Allegato 3: Traccia focus group	124
Allegato 4: Traccia interviste semi-strutturata parte 2	125
Allegato 5: Traccia intervista semi-strutturata parte 3	126



Lista Figure e Tabelle

Figure

Figura 1: Rappresentazione della struttura di coordinamento del progetto LINEA	28
Figura 2: Settore di provenienza dei partecipanti RelPlus	34
Figura 3: Categorie di analisi dei riscontri dei partecipanti	38
Figura 4: Punti di forza RelPlus rilevati dai feedback scritti dei partecipanti	38
Figura 5: Sottocategorie della dimensione relazionale	39
Figura 6: Sottocategorie della dimensione affettiva	41
Figura 7: Sottocategorie della dimensione cognitiva	43
Figura 8: Categorie di sviluppo del progetto RelPlus secondo i partecipanti	44
Figura 9: Nuvola di parole emerse nel primo focus group	57
Figura 10: Padlet del primo focus group alla domanda 2	57
Figura 11: Nuvola di parole emersa dal secondo focus group	59
Figura 12: Padlet del secondo focus group alla domanda 2	60
Figura 13: Aree di intervento prioritarie nelle pratiche di benessere analizzate	97
Figura 14: Spinte identitarie e relazionali nei contesti professionali V.U.C.A	98
Figura 15: Responsabilità individuali e sociali, processi di allineamento e sviluppo nella generazione di benessere organizzativo	99

Tabelle

Tabella 1: Punti di forza RelPlus rilevati tramite il primo focus group	58
Tabella 2: Punti di forza RelPlus rilevati tramite il secondo focus group	60
Tabella 3: Categorie di analisi delle pratiche volte a favorire il benessere organizzativo	85
Tabella 4: Analisi trasversale delle buone pratiche	96
Tabella 5: Categorie prioritarie di intervento risultanti dalle indagini RelPlus e Re Care	100

Lista sigle

Acronimo	Denominazione
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica istruzione
CEFOS	Centro di Formazione e Sviluppo
CPC	Centro Professionale Commerciale
CPS	Centro Professionale Sociosanitario
CPT	Centro Professionale Tecnico
CPV	Centro Professionale del Verde
CSIA	Centro Scolastico Industrie Artistiche
DECS - TI	Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport del Cantone Ticino
DFA – SUPSI	Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
DFP	Divisione della formazione professionale
DS	Divisione della scuola
FP	Formazione professionale
GSM	Gruppo Stop Molestie
ITS	Istituto della transizione e del sostegno
LINEA	Laboratorio per INsegnanti per mantenere e/o recuperare l'Energia e consolidare l'Empatia tra i diversi attori attraverso l'Ascolto e l'Accompagnamento
RelPlus	Relazioni interpersonali positive
SEFRI	Segreteria di stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione
SM	Scuola media
SMS	Scuola media superiore
SUFFP	Scuola universitaria federale per la formazione professionale (IUFFP fino al 1° agosto 2021)
GeFo	Gestione della formazione per responsabili di istituti formativi
SEFIA	Sezione della formazione industriale, agraria, artigianale e artistica (Divisione formazione professionale – DECS)



EXECUTIVE SUMMARY: elementi chiave dell'indagine RelPlus

PREMESSA

Il percorso formativo RelPlus, oggetto del nostro studio, rientra nel più ampio Progetto *LINEA - Sostegno a docenti in difficoltà e promozione del benessere*. In particolare, si tratta di un intervento formativo nato nel 2014 volto a costruire relazioni interpersonali positive e indirizzato a funzionari dirigenti e insegnanti degli istituti scolastici ticinesi (provenienti da scuole comunali, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali). L'indagine si situa all'interno di una costellazione di studi e ricerche promosse e sostenute dal servizio LINEA con l'obiettivo di sviluppare l'azione preventiva tramite uno dei quattro canali d'intervento del progetto: la ricerca.

METODOLOGIA D'INDAGINE

L'indagine si è articolata in tre fasi. La prima aveva l'obiettivo di evidenziare la dimensione concettuale, gli elementi di carattere innovativo e le ipotesi di sviluppo della proposta RelPlus, in un'ottica di modellizzazione del percorso formativo. Per lo svolgimento di questa fase è stata elaborata in primis una cornice teorica di riferimento e in seguito un'analisi di tutto il corpus documentale a disposizione delineando genesi e sviluppo del progetto. Sono state svolte, infine interviste con i responsabili il progetto e focus group con i beneficiari del percorso formativo (funzionari dirigenti e collaboratori degli istituti scolastici ticinesi).

Nella seconda fase, al fine di delineare le prospettive di trasferibilità e valorizzazione del modello, lo sguardo si è allargato su una serie di buone pratiche nell'ambito del benessere organizzativo, sviluppate in questi anni in settori diversi. Per lo svolgimento di questa fase di indagine è stato innanzitutto delineato uno schema interpretativo di riferimento sui temi emergenti della responsabilità sociale d'impresa e in particolare sulle relazioni tra formule organizzative e ricerca del benessere nel contesto lavorativo come premessa di buon funzionamento dell'organizzazione stessa. Successivamente sono state reperite alcune buone pratiche afferenti a vari settori professionali, infine sono state svolte delle interviste di approfondimento con alcuni testimoni significativi che hanno sperimentato le pratiche in questione in prima persona.

Sulla base dei risultati emersi dalle fasi precedenti e del contributo di un'ultima testimonianza sull'esperienza di trasferibilità del modello RelPlus al settore sociale, sono stati messi in luce gli elementi di sviluppo del modello e le e le condizioni di trasferibilità ad altri contesti professionali dando corpo alla terza parte dell'indagine.

RISULTATI PRINCIPALI

Parte 1

La prima parte dello studio inquadra l'esperienza di RelPlus come esperienza paradigmatica di apprendimento in età adulta. Vi si richiama l'importanza degli elementi trasformativi presenti nel dispositivo, alla luce della *comprehensive theory* avanzata da Illeris (2007), ove hanno un posto centrale il ruolo del pensiero critico e delle spirali riflessive attivate dai processi di *triple learning loop* (Mezirow, 2000; Stroobants, Chambers, Clarke, 2007; Biasin,



2016). Generatori di apprendimenti complessi, i processi attivati da RelPlus evidenziano alcune dimensioni che sono da considerarsi tra loro complementari: dimensione affettiva, dimensione relazionale e dimensione cognitiva. Attraverso questa lente interpretativa vengono analizzati i risultati di questa prima fase di indagine.

Le testimonianze raccolte, riprese in una prospettiva multi-attoriale e longitudinale, confermano grazie alle loro convergenze la centralità degli elementi dell'offerta formativa RelPlus messi a fuoco nel modello di riferimento. I dati emersi dai questionari di soddisfazione (feedback dei partecipanti forniti a fine corsi), le interviste e i focus group sono concordi nell'assegnare alla dimensione relazionale dell'offerta un ruolo centrale e determinante per lo sviluppo di apprendimenti significativi nel campo delle *relazioni interpersonali positive*. Dunque, il gruppo come laboratorio relazionale, territorio fertile e protetto dove poter allenare e sperimentare sé stessi e la relazione con gli altri prima di trasferire nuove pratiche e innestare nuove culture relazionali nei propri ambiti di provenienza. Condividere questa avventura in un clima di benessere che possa favorire ascolto, empatia, apertura e uno spirito solidale e collaborativo dello stare e del lavorare insieme. L'importanza di partecipare con un gruppo di sede viene evidenziata in tutte le testimonianze per eludere il senso di solitudine nella promozione di nuove culture relazionali all'interno della propria istituzione.

La prima fase di indagine ha avuto l'obiettivo di portare a modello la proposta formativa RelPlus secondo una prospettiva di sostenibilità e trasferibilità. In questo senso la sostenibilità del modello dipende dalla capacità di assicurare il "ritorno nel contesto", ovvero la presenza di condizioni organizzative coerenti che facilitino l'implementazione del nuovo *habitus* relazionale, che portino a consolidare nuove posture.

Tra gli altri elementi che fanno del percorso un modello replicabile vi è un approccio all'apprendimento di tipo esperienziale, accomodativo e trasformativo, che mira a rafforzare la capacità dei partecipanti di decostruire e ricostruire i loro schemi mentali per far posto a nuovi stimoli e input supportato da un'azione di *scaffolding* facilitante. L'intreccio sempre presente tra dimensione affettiva e relazionale dell'apprendimento, si traduce nella cura intenzionale del "benessere" e della condivisione conviviale vissuta sin dall'ingresso nel percorso formativo e ancora viva nel ricordo dei partecipanti. Viene messa in luce la centralità della relazione tra partecipanti e formatori e la cura posta nel favorire l'attivazione di relazioni positive e agerarchiche tra tutti gli attori, che assume valore pedagogico nel momento in cui è anche obiettivo primario di apprendimento. L'attenzione alla dimensione riflessiva, la costruzione di competenze relazionali e comunicative trova riscontro nella proposta, all'interno della formazione, di uno schema comunicativo coerente, basato sulla relazione non giudicante, sul confronto rispettoso tra le opinioni, condotto eticamente. Solo in questo modo si può lavorare sulle esperienze personali e sulle biografie, al fine di trovare le energie necessarie a interiorizzare il cambiamento e ad assimilare nuove conoscenze.

Parte 2

La seconda fase di indagine si avvale della sinergia attivata con il progetto Re Care² e in particolare mira a definire gli spazi di integrazione del dispositivo RelPlus nella progettazione

² Il progetto cantonale Re Care - Favorire REinserimento e REsilenza nelle cure si propone di contribuire al mantenimento e al reinserimento del personale nelle cure di lunga durata agendo in modo



di offerte formative volte a favorire il benessere organizzativo, guardando ad un settore – quello del lavoro di cura – che vive problematiche simili a quello dell'educazione. Il settore dell'insegnamento e il settore sanitario condividono infatti, elementi di tensione e criticità organizzativa dovuti alla crescita e diversificazione dei bisogni, all'evoluzione delle professioni, alla complessificazione dei sistemi relazionali. A partire dall'analisi delle buone pratiche reperite, è risultato pertinente attivare un collegamento tra le indagini RelPlus e Re Care in grado di nutrire entrambe le prospettive di analisi e intervento e immaginare il trasferimento del modello RelPlus verso altri contesti professionali, in particolare quello sanitario.

Questa seconda parte delinea una specifica cornice teorica in grado di fornire delle categorie di analisi corrispondenti a sette aree di promozione del benessere all'interno delle organizzazioni: *rriconoscimento in termini economici* (remunerazione, compensazioni, vacanze, bonus) *salute e sicurezza*, *coinvolgimento di lavoratori e lavoratrici*, *crescita e sviluppo di lavoratori e lavoratrici*, *equilibrio tra vita privata e vita lavorativa*, *rapporti sociali positivi*, *benessere e qualità dei servizi e delle relazioni con stakeholders* (Grawitch et. al., 2007; Robertson e Tinline, 2008; Salanova e Schaufeli, 2009). Sono stati presi in considerazione dieci progetti di intervento (buone pratiche), e tramite un'analisi trasversale è stato possibile evidenziare le aree sulle quali viene posta maggiore attenzione e identificare così alcune tendenze dei contesti professionali attuali – soprattutto nel settore sanitario - in tema di benessere. Le buone pratiche analizzate tendono a focalizzare i propri interventi sulle aree riguardanti il *benessere e la qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders*, il *coinvolgimento e la crescita personale e professionale di lavoratrici e lavoratori*. In questo senso si può osservare l'orientamento verso una dimensione identitaria del lavoro come mezzo di realizzazione personale e di partecipazione sociale (Bochicchio, in Bochicchio e Rivoltella, 2017) dove l'importanza dell'aspetto formativo del lavoro in termini di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning* è fortemente collegato a una prospettiva di capacitazione in grado di allineare finalità e talenti del collaboratore con quelli dell'organizzazione tramite processi di coinvolgimento e partecipazione (Loiodice in Bochicchio e Rivoltella, 2017).

Un'analisi comparativa ha messo in luce i punti di contatto tra le aree su cui agisce RelPlus e le aree di tendenza su cui muovono le buone pratiche analizzate nonché sui bisogni del personale infermieristico rilevate grazie all'indagine Re Care. Questo ha permesso di sottolineare come RelPlus sia un modello dai caratteri fortemente innovativi, confermati dall'analisi di letteratura e dalla testimonianza delle buone pratiche raccolte. In particolare, si può immaginare di trasferire il modello RelPlus a livello cantonale nel settore sanitario a due livelli: promuovendo *relazioni interpersonali positive* e attivando concrete *possibilità di crescita e sviluppo personale e professionale* secondo una prospettiva di *job design*.

Parte 3

Nell'ultima fase d'indagine si affrontano le prospettive di trasferibilità del modello RelPlus e vengono proposte alcune riflessioni e ipotesi di sviluppo sulla base della dinamicità e della reattività ai bisogni emergenti, proprie del modello. Per indagare le ipotesi di trasferibilità viene raccolta un'ultima testimonianza offerta da due partecipanti al percorso RelPlus provenienti dal settore sociale, ovvero non appartenenti in modo diretto al mondo scolastico.

integrato sul management, sul personale in forza (nei diversi ruoli professionali) e sul personale qualificato uscito dal settore ma desideroso di rientrarvi a condizioni sostenibili. Il progetto è stato finanziato dalla SEFRI per 24 mesi a partire dall'autunno 2020 (DECS-DFP, 2019).



Le due partecipanti hanno messo in luce le caratteristiche trasformative dell'esperienza collocandola come possibilità per la creazione di un nuovo *habitus* relazionale nel contesto professionale di appartenenza. In particolare, le due interlocutrici a seguito dell'esperienza RelPlus hanno attivato nella loro associazione nascente due aree di intervento: quella riguardante i *rapporti sociali positivi* e il *coinvolgimento dei propri collaboratori/trici*. Questi due aspetti trovano peraltro pieno riscontro tra le aree ritenute prioritarie dalle buone pratiche prese in esame, confermando la possibilità che RelPlus, con il suo ampio ventaglio di azione, possa divenire effettivamente un modello da trasferire ad altri settori in risposta alle esigenze e alle sfide di contesti professionali che hanno le caratteristiche della complessità e dell'intensità relazionale. Per quanto riguarda la trasferibilità al mondo sanitario a partire dal modello RelPlus è possibile mettere in luce alcune condizioni essenziali:

Attitudine imprenditiva: la presenza di figure trainanti e di un gruppo di lavoro interprofessionale di sostegno, oltre che di un team appassionato.

Approccio ecosistemico: occorre che la formazione, quando si affronta un problema multidimensionale come quello del benessere organizzativo e della sua relazione con l'efficacia delle prestazioni, sia concepita all'interno di un dispositivo che affronti le diverse dimensioni dello stress, fornendo risposte di anticipazione, formazione ma anche contenimento e alternativa. In questo senso le misure proposte dal servizio LINEA forniscono indicazioni particolarmente importanti.

Approccio riflessivo: è essenziale l'attivazione di una didattica riflessiva, che tenga in equilibrio approccio esperienziale, tempi e spazi per la presa di distanze. Muoversi favorendo meta riflessioni, ma anche riflettere concretamente sul *qui e ora* del contesto in cui si opera. Coltivare questo approccio e favorire in seguito una logica demoltiplicatrice.

Interprofessionalità e relazioni inter-organizzative: occorre riconoscere e perseguire coerentemente la centralità della dimensione interprofessionale che genera apprendimento organizzativo, liberarsi dalla rigidità dei protocolli, che dominano nel lavoro sociale e sanitario, imparare a vivere in comunità di pratica aperte, capaci di sospendere il giudizio, di alimentare l'ascolto e le sinergie.

IPOTESI DI SVILUPPO

Le ipotesi di sviluppo del modello RelPlus, rilevate grazie alle tre fasi di indagine, si snodano sui seguenti assi:

Setting formativo: a partire dalle diverse opinioni espresse dai rispondenti (per alcuni la durata del corso è troppo lunga mentre per altri questo arco di tempo permette di approfondire maggiormente contenuti e relazioni) e soprattutto dalle esperienze di formazione a distanza, indotte dalla pandemia da Covid, si apre una riflessione sulla sostenibilità di un percorso di lunga durata, molto centrato sulla fisicità delle relazioni che si stabiliscono nel tempo. La valenza di questo percorso formativo, la cui durata rafforza le possibilità di attivare apprendimenti significativi, potrebbe essere perseguita anche valorizzando un mix ibrido di presenza (momenti centrati sulla relazione e la collaborazione) e distanza (input conoscitivi e consolidamento degli apprendimenti, ma anche continuità della relazione tra una sessione e l'altra).

(Ri)pensare la certificazione: rimane aperta la questione di come poter patrimonializzare gli apprendimenti acquisiti. Nelle testimonianze raccolte questa scelta è stata prevalentemente



apprezzata togliendo l'ansia della prestazione indotta da una valutazione sommativa. Per taluni rimane nondimeno aperta la questione di come poter patrimonializzare i risultati conseguiti dai singoli a fronte di un percorso impegnativo. Il progetto di sede realizzato a fine corso, per esempio, costituisce un'occasione ideale per sviluppare la "messa in parola" delle prassi e consolidare in modo consapevole le competenze acquisite, esso potrebbe essere sede di validazione e attestazione delle stesse, spendibile all'interno di formazioni formali (come per esempio GeFo³) o semplicemente nel dossier professionale personale.

Promuovere competenze progettuali: emerge la necessità di accompagnare e meglio strutturare la riflessione, soprattutto per gli aspetti progettuali poiché in molti contesti organizzativi non vi è abitudine a lavorare secondo una logica progettuale. Disegnare e implementare progetti di sede richiede accompagnamento e materiale di supporto, per evitare frustrazioni, dispersione, impossibilità di transfer nella pratica quotidiana di quanto appreso e vissuto nell'aula.

Creare rete e consenso: viene evidenziata la necessità di creare maggiore legittimità a tutti i livelli gestionali circa le nuove prospettive relazionali che si vogliono sviluppare all'interno di un'organizzazione. I partecipanti menzionano inoltre, il bisogno di ritrovarsi a posteriori per dare continuità alla vita del gruppo, alle sinergie e alla dimensione di rete attivata durante il percorso formativo.

Promuovere interprofessionalità e relazioni inter-organizzative: le dinamiche organizzative presenti nel mondo della scuola andrebbero lette interpretando il contesto di riferimento come ecosistema aperto, che interagisce con l'ambiente e coinvolge una pluralità di attori. Il sistema educativo – che è chiamato a produrre apprendimento – non può prescindere dalla qualità delle relazioni che si stabiliscono tra operatori della scuola, allievi e le loro famiglie creando quei legami "bridging" che creano ponti e agiscono nelle zone di contatto e prossimità tra persone portatrici di valori e ruoli diversi, essenziali per affrontare la complessità dei sistemi. In questa direzione particolarmente rilevante risulta essere la possibilità di costituire gruppi di partecipanti eterogenei, per rafforzare la dimensione interprofessionale e multi-attoriale.

Leadership e followership: lavorare sulla complessità degli ecosistemi organizzativi significa anche accogliere un punto di vista "integrato" sul ruolo che hanno i comportamenti di followership nel rendere praticabile una buona leadership. Si tratta di un aspetto che RelPlus ha implicitamente affrontato nell'ottica di ripensare le relazioni negli ecosistemi organizzativi e gli stili di leadership. In questo senso RelPlus si caratterizza come esperienza pionieristica, paradigmatica di un modo molto attuale di affrontare gli eventi e al contempo sostenibile in un ecosistema sotto stress come quello educativo.

³ CAS Gestione della Formazione per dirigenti di istituzioni formative



1. INTRODUZIONE GENERALE

Il presente rapporto presenta i risultati di un'indagine che si colloca nell'ambito del Progetto *LINEA - Sostegno a docenti in difficoltà e promozione del benessere*. In particolare, l'indagine riguarda la proposta di formazione *RelPlus - Relazioni interpersonali positive*, rivolta a funzionari dirigenti e alcuni collaboratori degli istituti scolastici ticinesi (provenienti da scuole comunali, scuole medie, scuole medie superiori e scuole professionali) e si snoda lungo tre fasi che corrispondono alle tre parti del presente documento. La prima ha l'obiettivo di evidenziare la dimensione concettuale e gli elementi a carattere innovativo della proposta RelPlus in un'ottica di modellizzazione del percorso formativo. Nella successiva fase d'indagine sono indagate buone pratiche nell'ambito del benessere organizzativo e infine, nella terza fase, sono messi in luce gli elementi e le condizioni di sviluppo del modello e la possibile trasferibilità ad altri contesti professionali. L'indagine si situa all'interno di una costellazione di studi e ricerche promosse e sostenute dal servizio LINEA con l'obiettivo di sviluppare l'azione preventiva tramite uno dei quattro canali d'intervento del progetto: la ricerca.

La proposta formativa RelPlus, attiva dal 2014 risulta particolarmente apprezzata dalle persone coinvolte, tanto che nel 2022 si è giunti alla sua sesta edizione. Essa suscita altresì interesse anche in altri contesti professionali, quali ad esempio il settore sanitario, come segnalato nel progetto cantonale *Re Care*⁴, sostenuto dalla SEFRI, volto a favorire resilienza e reinserimento del personale curante nelle strutture di cure di lunga durata. In questo senso, al fine di analizzare le caratteristiche della proposta RelPlus, identificarne le specificità e i riscontri nonché i suoi possibili sviluppi, la responsabile del progetto LINEA ha incaricato la SUFFP di attivare un'indagine strutturata nelle fasi seguenti.

1. **Identificazione delle caratteristiche e dei punti di forza o critici della proposta formativa RelPlus.** Metodo: analisi documentaria (comprensiva del corpus documentale del progetto Linea e RelPlus, dei descrittivi dettagliati di formazione delle varie edizioni e dei feedback finali delle/dei partecipanti), interviste alle persone responsabili, alle formatrici e formatori di RelPlus e infine focus group con almeno cinque partecipanti per sessione - *rapporto intermedio entro dicembre 2021*
2. **Analisi delle buone pratiche in altri settori professionali**, volte a favorire il benessere del personale e un clima di lavoro positivo. Metodo: analisi di letteratura, identificazione di buone pratiche nel settore e incontri con testimoni significativi del settore (professioniste e professionisti, quadri e ricercatori/ricercatrici) – *rapporto completo entro agosto 2022*
3. **Identificazione degli elementi di sviluppo e di una eventuale trasferibilità del progetto RelPlus** in altri settori professionali, considerando quanto emerso dai punti precedenti – *rapporto completo entro agosto 2022*

Sulla base di questo disegno di ricerca il presente documento presenta i risultati e le considerazioni sviluppate per le tre fasi d'indagine.

⁴ "Preparazione di un'azione formativa pilota "Benessere nel lavoro di cura", rivolta ai quadri dei vari servizi coinvolti ed elaborata con i partner (...). La preparazione potrà beneficiare dell'esperienza positiva acquisita grazie al progetto cantonale "RelPlus" rivolto ai docenti ticinesi confrontati con rischi di burnout e di gestione complessa del cambiamento" (da Allegato 1 progetto *Re Care*, Ragioni, obiettivi e strategia del progetto, Divisione della formazione professionale del Cantone Ticino, 2019)



PRIMA PARTE: ORIGINI E CARATTERISTICHE DEL PROGETTO RELPLUS

La prima fase di indagine presenta nello specifico lo sguardo analitico, la postura riflessiva e la metodologia generale adottati per lo svolgimento dell'indagine (capitolo 2), le origini e le premesse di RelPlus, presentando un breve istoriato del percorso formativo e il suo ancoraggio al progetto LINEA (capitolo 3), l'implementazione del percorso formativo e le sue caratteristiche (capitolo 4), l'impianto di valutazione e monitoraggio del percorso RelPlus (capitolo 5), le testimonianze delle persone che lo hanno progettato e vissuto fin dagli esordi e la voce dei partecipanti che hanno aderito al progetto nel corso delle passate cinque edizioni (capitolo 6). Infine, sulla base dei dati raccolti vengono presentate le caratteristiche di questo progetto formativo innovativo elaborandone il quadro concettuale, i punti di forza e le opportunità di sviluppo (capitolo 7).

2. SGUARDO ANALITICO, POSTURA RIFLESSIVA E METODOLOGIA D'INDAGINE

2.1 UNA PROSPETTIVA DI EDUCAZIONE PER GLI ADULTI⁵

RelPlus è una pratica formativa originale, molto particolare, che da subito ha conquistato la nostra attenzione di ricercatori e professionisti appassionati. Come ogni pratica educativa muove dall'esperienza, nutrendosi nondimeno delle solide competenze pedagogiche di chi l'ha ideata e portata avanti. Risponde a bisogni messi a fuoco grazie all'analisi, allo studio del contesto, alle teorie di riferimento, ma è inimmaginabile senza l'intuito, la motivazione, l'imprenditorialità di chi ha voluto implementarla. Allora, per capirla, narrarla e strutturarla, è venuto naturale assumere da subito lo sguardo analitico, e la postura riflessiva del ricercatore in azione, di cui lo specifico approccio metodologico viene maggiormente approfondito nel corso del capitolo, che si immerge nell'esperienza da osservatore partecipante, cercando di rimettere costantemente a punto il delicato equilibrio tra coinvolgimento emotivo nella storia che sta ricostruendo e presa di distanza necessaria alla riflessione.

Il nostro sforzo è stato quello di dare sbocco epistemologico, rispecchiando l'esperienza educativa di RelPlus e mettendola in forma, alle preoccupazioni sociologiche da cui il progetto ha preso le mosse: un mondo lavorativo, quello della scuola, che sta cambiando, una pluralità di attori sociali confrontati con sfide nuove che mettono in discussione ruoli e ne destabilizzano le strutture organizzative, un contesto relazionale e comunicativo sempre più complesso, teso e faticoso. Abbiamo cercato il *trait d'union* tra quanto emergeva dall'analisi del contesto sociale e organizzativo entro il quale era maturato il bisogno di ripensare le relazioni in modo da rendere gli attori – docenti, dirigenti scolastici, allievi e loro famiglie - capaci di alimentare un dialogo costruttivo e le indicazioni metodologiche e operative che venivano dalla prassi formativa, agita e costruita giorno per giorno. Non perché mancasse familiarità coi temi da trattare, delle teorie cui riferirsi e della didattica adeguata, ma perché l'apprendimento veniva cercato *nell'esperienza*, spesso intima e anche dolorosa dei partecipanti, si

⁵ Questo capitolo è stato curato soprattutto da Furio Bednarz



nutriva della sua originalità e si realizzava *attraverso l'esperienza*, la possibilità di riviverla attivando dinamiche di serenità e condivisione "altre" rispetto a quelle vissute "nel mondo reale", consolidando un nuovo *habitus* mediante la riflessione e la progettazione. Facendo sperimentare una sensazione di benessere.

Il nostro sguardo si è ispirato ad una visione dell'apprendimento all'altezza del compito, affatto semplice, di costruire competenze comunicative e relazionali orientate al dialogo e alla gestione positiva del conflitto. Tale compito implica l'attivazione di apprendimenti trasformativi (Mezirow, 2000; 2003) fondati sulla rielaborazione dell'esperienza e la capacità di interrogare i propri valori, avendo consapevolezza di atteggiamenti e convincimenti interiorizzati. Obbliga a lavorare sulle fratture cognitive prodotte dall'esperienza come motore essenziale dell'apprendimento (Jarvis, 2006). Cercando di andare oltre la formalizzazione del processo riflessivo fornita da Kolb (1984), il ricordo, la narrazione e la riflessione sono stati utilizzati rispettando la discontinuità, l'assenza di linearità e sequenzialità che caratterizza la riflessione in azione. Guardando al progetto nel suo divenire abbiamo scelto un punto di vista che ci aiutasse a capire quello che avveniva nella pratica dei partecipanti usando il medesimo approccio per leggere da ricercatori in azione quello che era avvenuto e continuava ad avvenire nella strutturazione del percorso, nel cuore e nelle teste di chi lo guidava. Abbiamo così potuto ricavare concetti fondati e fondanti della pratica didattica di RelPlus, che si misura senza reticenze con la complessità del compito di apprendimento che ha davanti. Siamo andati alla ricerca dei "movimenti" che caratterizzano l'apprendimento esperienziale (Reggio, 2011) e ne fanno un unicum irriducibile a standard pre-scritti in un programma.

Interagendo con le protagoniste e i protagonisti di RelPlus ci siamo ben presto resi conto di quanto passione, creatività, imprenditorialità, uniti ad una grande intelligenza, fossero i motori di "agiti" che avevano radici solide e profonde in competenze didattiche e postura andragogica. Ci siamo dedicati – intervistando, ascoltando, riformulando e mettendo in parola – ad un compito delicato, che era alla base della nostra ricerca-azione: quello di concettualizzare la prassi formativa di RelPlus per renderla leggibile, replicabile nella sua filosofia e nel suo approccio, trasferibile alla grande varietà di contesti professionali in cui sta divenendo fondamentale ripensare i modelli organizzativi e gli stili comunicativi e relazionali. Si è lavorato interagendo a due livelli, con chi aveva ideato e pilotava il percorso formativo, con coloro che erano chiamati a viverlo e a co-costruirlo, per poi trasferire nella vita professionale le competenze via via costruite. Ci siamo da subito confrontati con un progetto particolarmente complesso, che aveva finalità chiare, che si misurava con sfide di apprendimento messe a fuoco nel più ampio contesto del dispositivo LINEA, ma nondimeno doveva costantemente definire i suoi obiettivi didattici muovendo dai vissuti dei partecipanti, tenendo costantemente presente che il conseguimento delle finalità di partenza – creare un clima relazionale positivo e migliorare il benessere sul posto di lavoro - era indissolubilmente legato all'interazione tra atteggiamenti e posture individuali, comportamenti organizzativi e stili di leadership.

Nello sforzo di dare struttura e valore alla prassi di RelPlus, abbiamo trovato conforto in quegli autori che negli ultimi decenni si sono dedicati a ripensare una visione globale – "*a comprehensive theory*" - dell'apprendimento adatta ai tempi mutevoli e incerti in cui viviamo. Tra di essi il pedagogista danese Knud Illeris (e.g. 2007) e in modo più tormentato e critico, muovendo da una riflessione filosofica, il britannico Peter Jarvis (e.g. 2006) hanno una posizione fondamentale. Il nodo di definire una teoria dell'apprendimento capace di fondere armonicamente i diversi apporti disciplinari rimane in Jarvis irrisolto, ma il suo contributo al fine di



stabilire un approccio necessariamente olistico ai modi di costruzione della competenza rappresenta uno degli esiti più fecondi della recente ricerca formativa. Illeris ci aiuta in questo senso a cogliere la complessità dell'apprendimento che si realizza in età adulta, che si fonda sull'interazione tra individuo e ambiente, tra fase dell'acquisizione mentale e processi attraverso i quali integriamo gli impulsi generati dall'interazione con l'ambiente nei risultati dei nostri precedenti apprendimenti. *Tale acquisizione – scrive Illeris (2007: 28-29, traduzione nostra) - è sempre guidata da contenuti e motivazioni che informano le tre dimensioni del processo di apprendimento: il contenuto appunto, l'incentivo che ci porta ad assimilarlo e l'interazione con l'ambiente. La dimensione del contenuto concerne tipicamente le conoscenze, la comprensione e l'acquisizione di abilità. Attraverso questa dimensione generalmente attribuiamo significato all'apprendimento, e costruiamo la padronanza di abilità che rafforzano la nostra capacità funzionale (...) La dimensione affettiva comprende la sfera delle nostre motivazioni, delle emozioni, della volontà. Questa dimensione ci consente di conservare equilibrio mentale e fisico, e nel contempo ci porta a sviluppare la nostra sensibilità, le nostre inclinazioni. La dimensione dell'interazione include l'azione, la comunicazione, la relazione. Attraverso di esse noi ci sforziamo di raggiungere quel livello di integrazione sociale e comunitaria che giudichiamo accettabile, sviluppando nel contempo la nostra capacità relazionale* ⁶.

Illeris afferma d'altro canto chiaramente che l'apprendimento avviene lungo traiettorie differenti da individuo a individuo, che dipendono dal contesto, dai contenuti e da stili e potenzialità cognitive. Muovendo in modo eclettico dalle acquisizioni della letteratura sociologica e psico-sociale egli definisce una tipologia di apprendimenti articolata su quattro modalità, che attiviamo in differenti circostanze. Apprendimenti cumulativi e assimilativi caratterizzano le fasi iniziali dell'apprendimento, quando ci misuriamo su un terreno nuovo, e ci troviamo confrontati con la necessità di acquisire conoscenze di base e accogliere nuove conoscenze innestandole, assimilandole nei nostri schemi mentali. Queste modalità mantengono un loro significato fondamentale, e caratterizzano molti processi educativi e molti percorsi lineari di professionalizzazione. Illeris rileva tuttavia come ai giorni nostri, in un contesto di crescente complessità delle sfide cognitive, altre modalità di apprendimento tendono ad acquisire importanza maggiore. Egli presta attenzione ai processi di tipo accomodativo e trasformativo, che permettono all'individuo di superare i vincoli derivanti dall'inadeguatezza degli schemi mentali preesistenti nei confronti delle sfide cognitive nuove che vengono dall'interazione sociale e ambientale. Riconoscendo il contributo che viene dalla ricerca di Piaget nella scoperta di questi complessi meccanismi di apprendimento, Illeris concentra in particolare la sua attenzione sui processi di apprendimento trasformativi, che si rendono necessari quando i cambiamenti maturati nel contesto e le sfide cognitive destabilizzano radicalmente la nostra

⁶ All learning includes two different processes: an interactive process between the individual and the environment, and internal mental acquisition and processing through which impulses from the interaction are integrated with the results of prior learning (...) that acquisition always includes content and incentive, thus producing the three dimensions of learning: content, incentive and interaction. The content dimension typically concerns knowledge, understanding and skills. Through this we generally seek to create meaning and mastery, thus strengthening our functionality (...) The incentive dimension comprises motivation, emotion and volition. Through this we generally seek to maintain mental and bodily balance while at the same time developing our sensitivity. The interaction dimension includes action, communication and cooperation. Through this we generally seek to achieve social and societal integration that we find acceptable, while, at the same time, developing our sociability (Illeris, 2007: 28-29)



comprensione e la nostra capacità di mobilitare le nostre conoscenze e abilità per affrontare nuove condizioni di vita e di lavoro.

La lezione di Illeris ci ha aiutati non poco a dare un senso a quanto raccoglievamo, nei documenti, nelle narrazioni delle persone intervistate, nello stesso materiale (pensiamo ai lavori di progetto preparati dai partecipanti, per delineare un transfer degli apprendimenti nei rispettivi contesti lavorativi di appartenenza). Abbiamo avuto a disposizione lenti che ci permettevano di vedere le strutture soggiacenti al percorso, ricostruirle in un disegno organico, confrontati come eravamo con apprendimenti di tipo accomodativo e trasformativo. Abbiamo interrogato la pratica alla luce del carattere necessariamente esperienziale di ogni processo di apprendimento che si misuri con radicali ridefinizioni delle nostre mappe concettuali e cognitive. Abbiamo potuto leggere i segnali di pensiero critico (*critical thinking*) presenti nella riflessione, intesi come forza generatrice di apprendimento attraverso la messa in campo delle proprie motivazioni e dei propri valori, che ci viene dalle acquisizioni convergenti di autori per altri versi profondamente diversi come Mezirow, Freire e Brookfield (Biasin, 2016), che con differenti accenti e ambizioni hanno posto alla base della loro elaborazione teorica il concetto di apprendimento trasformativo. Abbiamo potuto concentrare la nostra attenzione sul legame tra apprendimento significativo (*significant learning*) e apprendimento trasformativo, facendo tesoro della riflessione che Jarvis dedica all'equilibrio indispensabile tra dimensione individuale e sociale dell'apprendimento: il dialogo tra la persona nel mondo e il mondo che lo circonda (Jarvis, 2006).

Abbiamo interrogato la pratica RelPlus alla ricerca delle determinanti che consentono apprendimenti significativi, e in particolare abbiamo indagato il ruolo della dimensione affettiva dell'apprendere (*incentive dimension*), che risponde all'eterna e complessa questione del perché apprendiamo (*why we learn*) in alcune situazioni e condizioni, e non in altre, aspetto di evidente rilevanza per una teoria conseguente dell'apprendimento esperienziale. Esiste una chiara relazione tra dimensione affettiva, emozionale, e attivazione delle riflessioni critiche alla base di ogni apprendimento accomodativo e trasformativo. Emozioni, motivazioni, volontà – ma anche la necessità, richiamata da Jarvis, di tornare ad uno stadio di sicurezza, nel quale possiamo considerare la nostra relazione con il mondo pacificata (*taking it for granted*) – sono ingredienti indispensabili per un apprendimento efficace e all'altezza delle sfide destabilizzanti. Nella nostra ricerca, come diremo in seguito, ci siamo mossi partendo dalla convinzione che la dimensione affettiva giochi un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento complessi, che implicano destrutturazione e ristrutturazione delle nostre convinzioni e schemi mentali. RelPlus è stata una pratica di immersione nell'esperienza, dove i partecipanti hanno potuto vivere dinamiche di accoglienza, di benessere, di sospensione del giudizio, che abbiamo fatto riaffiorare nel ricordo, per definire i legami tra dimensioni affettive e trasformative dell'apprendimento realizzato.

Ci siamo inevitabilmente misurati anche con la necessità di analizzare l'impatto del progetto per verificarne il valore di "buona pratica", considerando i risultati conseguiti indicatore essenziale dei punti forti del modello come degli spazi di miglioramento. Aver richiamato lo sguardo analitico adottato serve a chiarire che la nostra è stata la postura del ricercatore in azione, non certo quella del valutatore; ma questa postura ci ha permesso di distillare insegnamenti importanti dall'esperienza, riconducibili a categorie importanti dell'ingegneria della formazione, quando si sforza di definire la qualità di una proposta alla luce dei criteri di coerenza, efficacia, sostenibilità dei processi di apprendimento promossi. L'innesco di processi



di apprendimento complessi richiede di superare uno schema valutativo duro a morire – che si concentra su indicatori di impatto a breve termine e sull’assimilazione di nozioni e conoscenze “potenzialmente trasferibili” – e di addentrarsi nella considerazione di quanto un percorso inneschi processi di trasformazione che dalla sfera individuale si estendono a quella collettiva, attraversando la dimensione organizzativa.

Abbiamo dunque interrogato la pratica di RelPlus per diagnosticare in quale misura essa fosse in grado non solo di mettere in campo risultati coerenti con le sue finalità, ma sapesse cogliere la natura complessa e ricorsiva del processo riflessivo che genera apprendimento trasformativo. Tale apprendimento richiede l’attivazione di spirali riflessive articolate e complesse, come quella del *triple learning loop* (Stroobants, Chambers, Clarke, 2007). Derivate dai lavori di Bateson, le teorie che fanno riferimento ai *Reflective learning loops* sono state sviluppate soprattutto nel contesto degli studi sulle organizzazioni e il lavoro professionale – come, ad esempio, nei lavori di Argyris, Senge, Schön e dello stesso Le Boterf - finalizzati a delineare teorie e pratiche collegate all’apprendimento organizzativo e collettivo. Si tratta di modelli che forniscono un approccio globale all’apprendimento attraverso l’esperienza, che possiamo considerare complementari all’approccio di Kolb o alle versioni più sofisticate del circolo riflessivo, come quella messa a punto da Gibbs (1988). *Double e Triple learning loops* danno conto di un modello riflessivo strutturato, che ci aiuta a riconoscere e organizzare percorsi riflessivi attorno ai modelli mentali che influenzano le nostre strategie e i nostri comportamenti e successivamente a porre in atto una riflessione di secondo livello mirata alla trasformazione di tali modelli, attraverso l’innesco di processi di rimessa in discussione e apprendimento. Ci rendiamo capaci di analizzare criticamente i nostri valori, di affrontare dissonanze tra valori esposti e praticati e finalmente diveniamo consapevoli delle trasformazioni che avvengono nell’apprendimento attraverso l’esperienza. In altri termini apprendiamo molto attorno al modo in cui siamo capaci di apprendere, apprendiamo ad apprendere riflessivamente dall’esperienza.

Muovendoci in questo solco abbiamo in conclusione attivato un processo di ricerca fondato essenzialmente sull’ascolto degli attori. Se l’analisi della documentazione che avevamo a disposizione ci aiutava non poco ad attivare la narrazione, sono state le parole e i racconti di chi aveva vissuto il percorso riflessivo la fonte originale, insostituibile, cui abbiamo fatto ricorso per concettualizzare quello che nella prassi avveniva. È stato il racconto dei protagonisti a produrre sotto i nostri occhi fatti ed evidenze, che ci siamo sforzati di approfondire e mettere a fuoco attraverso la riformulazione di quanto perceivamo, la restituzione, la validazione ricorsiva. Abbiamo riscoperto tutto il valore di un modello analogico di comprensione della realtà. Come in una vecchia camera oscura, gli acidi agendo sulla carta fotografica impressionata dalla luce filtrata dalla pellicola facevano emergere un’immagine sempre più nitida, prima i contorni e poi i particolari del percorso di apprendimento su cui stavamo mettendo la lente. L’immagine così fissata diveniva leggibile, fruibile, replicabile.

2.2 METODOLOGIA GENERALE PER LA PRIMA PARTE DELL’INDAGINE

In virtù delle particolarità degli apprendimenti esperienziali e trasformativi con cui ci siamo confrontati durante la ricerca, sono state elaborate scelte metodologiche in grado di riflettere la complessità di questo tipo di apprendimenti, l’approccio olistico derivante dal *triple learning loop* e la centralità della dimensione affettiva. Si è deciso di indagare questo percorso tramite



una prospettiva principalmente qualitativa, dando ampio respiro ai vissuti e alle voci dei progettisti e dei partecipanti. Gli strumenti utilizzati per il rilevamento dei vissuti di progettisti e formatori sono stati le interviste, mentre l'approccio ai partecipanti è stato realizzato tramite dei focus group. Questa seconda modalità ci ha permesso di riproporre l'*habitus* di RelPlus in una dimensione di apprendimento collettivo che ci permettesse di ripercorrere le tracce degli impatti personali e organizzativi a livello di azioni, strutture, credenze, sentimenti e valori (Mezirow, 2000; 2003; Bednarz, Comi, Onorati, 2011).

In un primo momento è stata raccolta, categorizzata e analizzata tutta la documentazione riguardante il percorso formativo e le sue origini ancorate al dispositivo LINEA. Per tracciare gli elementi che hanno caratterizzato la genesi, lo sviluppo e il consolidamento dell'offerta formativa RelPlus i documenti a nostra disposizione sono stati raccolti, organizzati e analizzati secondo alcune categorie di indagine. La documentazione ha permesso di costruire l'istoriato e formalizzare le prassi formative di RelPlus dando corpo ai primi capitoli e lanciando le premesse per guidare la raccolta delle testimonianze e i processi di modellizzazione dell'offerta.

In un secondo momento ci siamo dedicati all'analisi delle testimonianze di partecipanti, progettisti e formatori raccolte tramite: i questionari di soddisfazione sottoposti ai partecipanti alla fine di ogni edizione, l'utilizzo di interviste con progettisti e formatori, i focus group con i partecipanti di ogni edizione, secondo una prospettiva d'indagine multi-attoriale e partecipativa. Questi strumenti hanno ricalcato il solco analitico e la postura presentata in precedenza raccogliendo i dati emersi dalle testimonianze e avanzando tramite un approccio di analisi di contenuto. Secondo questo approccio di classificazione e interpretazione (Van der Maren, 2003) sono stati evidenziati i nuclei concettuali di RelPlus in termini di punti di forza e opportunità di sviluppo, che hanno posto le basi per lo sviluppo concettuale delle caratteristiche della proposta formativa e la sua conversione a modello. Tutti i dati raccolti in questa fase riflettono i vissuti dei partecipanti, come primo approccio alla rilevazione di apprendimenti complessi e trasformativi. Nell'ambito dei focus group con i partecipanti è stato possibile effettuare una prima esplorazione in termini di impatto effettivo sulle realtà organizzative di provenienza.

Per l'analisi delle testimonianze complessive (questionari di soddisfazione somministrati a fine edizione, interviste e focus group) sono state applicati gli stessi temi interpretativi. Tutti i contributi sono confluiti in due macro categorie (punti di forza e ipotesi di sviluppo) per poi essere ulteriormente codificati in altre sotto categorie di indagine approfondite nel corso dei prossimi capitoli e che variano leggermente a dipendenza del tipo di contributo preso in esame (questionario di soddisfazione, intervista, focus group) e dal peso in termini numerici dello stesso.

3. ORIGINI E PREMESSE DEL PROGETTO RELPLUS

In questo capitolo si presentano le origini e le premesse del progetto formativo RelPlus⁷, ripercorrendo gli studi e i progetti nazionali e cantonali che hanno permesso di portare a

⁷ Per fare riferimento a RelPlus vengono usati i termini offerta o percorso formativo fino al termine più ampio di progetto (inteso come processo in continua evoluzione).



maturazione il dispositivo LINEA⁸ e, tra le sue misure di intervento appunto, il percorso formativo RelPlus. Come anticipato, questa ricostruzione si è basata soprattutto sulla fase di analisi documentaria. La maggior parte della documentazione è stata messa a disposizione dalla responsabile del progetto LINEA, mentre una piccola parte è stata reperita tramite *desk research* e si riferisce alla documentazione sugli studi e i progetti che hanno preceduto LINEA e RelPlus. Il materiale è stato listato e organizzato secondo le seguenti categorie:

1. **Genesi:** tutti gli studi e i documenti preliminari alla preparazione di un “terreno fertile” alla nascita di Linea e successivamente di RelPlus. Questa categoria permette di comprendere e descrivere l’evoluzione di entrambi i progetti, dagli esordi fino ad oggi e strutturare il capitolo *Gli studi preliminari* del presente capitolo.
2. **Misure:** questa categoria comprende i documenti riguardanti le proposte di intervento del dispositivo LINEA elaborate dagli appositi gruppi di lavoro istituiti dal DECS. Essa permette di delineare una visione più chiara dell’intervento complessivo e la collocazione della misura specifica riferita a RelPlus. La categoria *Misure* ha permesso di elaborare il capitolo *Il progetto “sostegno ai docenti in difficoltà”* e *Il progetto Linea* del presente capitolo.
3. **Risoluzioni governative per il progetto LINEA:** accompagnano l’istoriato descrivendo le risoluzioni che hanno permesso l’attuazione di tutto il dispositivo LINEA e la specificità della misura 11, che fonda la nascita del percorso formativo RelPlus. Questa categoria di documenti è da considerarsi come integrazione alle categorie 1. *Genesi* e 2. *Misure* e la realizzazione dei capitoli da esse sostenuti.
4. **Descrittivi RelPlus:** è la categoria che raggruppa i descrittivi delle cinque edizioni di RelPlus, dall’anno 2014 all’anno 2020. Essa funge da base per tutto il capitolo 4. *Implementazione del percorso formativo RelPlus* in termini di evoluzione di obiettivi, contenuti e scelte metodologiche e gestionali sull’arco delle cinque edizioni. A titolo esemplificativo ai descrittivi sono stati aggiunti anche il rapporto LINEA più recente rivolto al DECS (2021) e due album fotografici di percorso.
5. **Partecipanti RelPlus:** comprende i dati quantitativi riguardanti la partecipazione a RelPlus sull’arco delle cinque edizioni, la lista di partecipanti e le appartenenze a vari ordini e settori scolastici, i feedback riportati in forma scritta dai partecipanti alla fine di ogni edizione. Questa categoria sostiene la strutturazione dei capitoli *Destinatari e partecipanti* e *metodi di valutazione*.
6. **Documentazione dei progetti di sede RelPlus:** raggruppa a titolo esemplificativo i progetti di sede elaborati dai partecipanti alla IV edizione dando corpo al capitolo *I progetti di sede*
7. **Indagini e iniziative correlate LINEA e RelPlus:** questa categoria raccoglie le indagini e le iniziative promosse all’interno del dispositivo presentate nel capitolo *Il progetto LINEA*

I riferimenti bibliografici delle categorie di analisi sopracitate sono consultabili nell’Allegato 1.

⁸ Anche nel caso di LINEA viene usato il termine progetto per lo stesso motivo indicato sopra, oppure in alternativa, il termine dispositivo per indicare un congegno, “*un oggetto formato da più parti unite*” (Treccani, <https://www.treccani.it/vocabolario/congegno/>) riferendoci all’implementazione delle 14 misure di intervento promosse da LINEA.



3.1 GLI STUDI PRELIMINARI

Dall'analisi documentaria emergono alcuni riferimenti chiave che hanno posto le basi per la genesi, prima del dispositivo d'intervento LINEA, e in seguito del percorso formativo RelPlus. In particolare, riguardo al tema della professione insegnante e del disagio del corpo docente, emerge una riflessione a livello federale e cantonale accompagnata da studi e progetti dell'Amministrazione cantonale e del Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport del Cantone Ticino (DECS).

Il primo documento preso in esame riguarda uno studio condotto per la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica istruzione (CDPE) volto a precisare le linee guida per la professione del docente (Bucher et Nicolet, 2003) all'interno della task-force "*Perspectives professionnelles dans l'enseignement*" della CDPE. Il documento aveva lo scopo di contribuire al dibattito pubblico sul futuro profilo del docente, costituire una visione comune sul futuro della professione ed eventualmente stimolare una riflessione che non si limiti solo all'ambito pedagogico ma integri anche la prospettiva politica e socio-politica. In sintesi, il testo sottolinea l'importanza della funzione sociale della scuola e dell'insegnante nella creazione di una società dell'apprendimento che possa affrontare le sfide future e aprirsi al cambiamento. Elabora infine una serie di proposte relative alle funzioni auspiccate per il docente del futuro: funzioni di gestione e orientamento sociale, inclusione sociale, specialista nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento, cosciente del suo ruolo e dei suoi limiti, esperto/a nell'affrontare i cambiamenti, esperto/a nel confronto con l'eterogeneità, una persona idonea al lavoro di gruppo, con una funzione sostenuta e riconosciuta pubblicamente.

Il secondo documento preso in esame è intitolato "*Identità professionale del docente*" (Baranzini e Camponovo, 2007), elaborato dall'omonimo gruppo di lavoro costituito dal DECS nel 2006. Questo gruppo aveva l'obiettivo di evidenziare le particolarità della professione insegnante nel contesto della scuola ticinese, confrontarla con altre realtà nazionali e con altre professioni e infine formulare un documento che potesse stimolare la discussione all'interno del contesto-scuola e proporre al Dipartimento delle misure in grado di riconoscere e definire l'identità professionale del docente. Il gruppo di lavoro ha riflettuto sui nuovi compiti educativi della scuola e ha invitato in tal senso ad una progettualità condivisa. Gli autori parlano di un vero e proprio cambiamento di paradigma, la scuola non è più istituzione scolastica ma diventa un servizio educativo promotore di inclusione sociale e cambiamento. Il docente è chiamato a reinventarsi costantemente e in modo parallelo al rapido evolversi della società contemporanea, diventando potenzialmente egli stesso promotore di innovazione e cambiamento. In sintesi, il documento identifica nuove funzioni e nuovi ruoli del docente che coinvolgono diversi livelli in interazione tra loro: scientifico, culturale, relazionale, didattico, psicopedagogico, professionale e politico-istituzionale. Gli autori riferiscono le difficoltà riscontrate negli ultimi anni da parte dei docenti nella gestione delle classi e di questa complessità che sembra crescere di giorno in giorno. Per questo motivo invitano a una riflessione sui fattori di rischio collegati allo stress, alla demotivazione professionale, al burnout puntando sul miglioramento delle condizioni di lavoro "*con l'intento da una parte di ridurre gli aspetti negativi (...), dall'altra di aumentare quelli positivi e fonte di soddisfazione per il docente stesso (...)* chiamando 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." (Baranzini, Camponovo, 2007, p. 6).



Vengono infine individuate quattro aree di intervento: la formazione continua del docente, la rete sociale di riferimento, i rapporti scuola-famiglia e le situazioni di stress, burnout e violenza.

LINEA, e al suo interno RelPlus, affonda dunque le radici nel dibattito avviato nei primi anni 2000 a livello federale e cantonale sulle conseguenze dei cambiamenti avvenuti nel mondo della scuola, che determinavano l'insorgere di situazioni di disagio a fronte della crescente complessità dei sistemi educativi e dell'insufficienza dei modelli organizzativi ereditati dal passato nella gestione delle relazioni sempre più articolate e difficili tra istituzioni, operatori della scuola, allievi e famiglie. All'interno dell'amministrazione cantonale ci si muove conseguentemente. Nel 2009 viene presentato il progetto pilota *"RelPlus: relazioni interpersonali positive"* da parte del Gruppo Stop Molestie (GSM), composto da membri del Centro di Formazione e Sviluppo (CEFOS) dell'Amministrazione cantonale e dell'Istituto universitario federale per la formazione professionale (IUFFP) su mandato della Divisione della Formazione Professionale (DFP). Il gruppo GSM, istituito inizialmente con risoluzione governativa del 11 dicembre del 2001, ha lo scopo di fare prevenzione e intervenire in materia di molestie psicologiche e sessuali sul posto di lavoro. Dopo due anni di lavoro all'interno dell'Amministrazione cantonale ha ritenuto interessante proporre questo progetto pilota con l'obiettivo di sensibilizzare i quadri dirigenti sulla tematica del conflitto e del benessere sul posto di lavoro permettendo di creare una nuova cultura del conflitto e della sua gestione.

Il documento cita alcuni studi (Mark, Pierce e Molloy, 1990; Pithers e Fogarty, 1995) degli ultimi decenni in cui si dimostra *"che la categoria degli insegnanti risulta essere una delle professioni a maggior rischio a causa di diversi fattori"* che riprendiamo di seguito:

- Peculiarità della professione (rapporto con studenti e genitori, classi numerose, situazione di precariato, conflittualità tra colleghi, costante necessità di aggiornamento);
- Trasformazione delle società verso uno stile di vita multietnico e multiculturale;
- Continuo evolversi della percezione dei valori sociali
- L'evoluzione scientifica (informatica e TIC)
- Il susseguirsi continuo di riforme
- La maggior partecipazione degli studenti alle decisioni e conseguente livellamento dei ruoli con i docenti
- Il passaggio critico dall'individualismo al lavoro di équipe

L'inadeguato ruolo istituzionale attribuito/riconosciuto alla professione". (Gruppo stop molestie, 2009, pp. 4-5)

Il progetto aveva dunque l'obiettivo di ridurre i rischi di burnout del personale agendo a livello preventivo tramite la diffusione di una nuova cultura del conflitto e di strumenti immediati per la sua gestione.

Un ulteriore studio ha svolto un ruolo determinante nella genesi di LINEA e successivamente di RelPlus. Si tratta del lavoro confluito nel rapporto *"Sostegno ai docenti in difficoltà"* curato da Ostinelli (2010) per incarico della DFP. Il documento è stato realizzato in seguito ad alcuni workshops dedicati al tema del disagio dei docenti mettendo le basi per la realizzazione di altre iniziative di approfondimento (focus group con testimoni significativi). L'autore prende spunto dalle tesi di Castells (2000, in Ostinelli 2010) secondo cui stiamo entrando nella *società delle reti* lasciandoci alle spalle un *"sistema sociale, economico ed esistenziale di tipo*



post-moderno” e sostiene quanto affermato da Hargreaves, ovvero la necessità di transitare verso *“una nuova modalità organizzativa, capace di rispondere appropriatamente a queste nuove sfide e a tutta una serie di fenomeni emergenti.”* (Hargreaves, 2003, in Ostinelli 2010, p. 2) La scuola, se durante l’epoca moderna poteva considerarsi, pensare e agire come un sistema chiuso, è tenuta oggi a ridefinire i suoi confini, a pensarsi alla luce di questa crescente complessità e dell’interazione costante e necessaria con le altre istanze (famiglia, economia, stato, media, cambiamento socio-culturali, ecc.). Allo stesso modo il docente è spinto a ridefinirsi. L’autore considera questo cambiamento *“come un’opportunità per rivisitare il proprio mestiere di insegnante e per scoprire una nuova identità professionale”* (Ostinelli, 2010, p. 3). Il documento fa riferimento alle linee guida precedentemente citate (Bucher et Nicolet, 2003) e presenta le misure messe in atto dal DECS nel corso del 2009, nell’ambito di due focus group nei quali si è cercato di esplorare e approfondire il tema del disagio dei docenti e alle sue possibili soluzioni.

Al termine dei focus group è stata elaborata una sintesi nella quale si individuano tre ambiti di intervento: quello della **“rete di supporto”** (sostegno ai docenti neoassunti con forme di tutoring, mentoring per i docenti in difficoltà, assistenza di consulenti preparati per lo sviluppo della propria professionalità, sportelli di ascolto, coaching, informazione e sensibilizzazione), quello dell’intervento **“educativo e formativo”** (rafforzare le competenze trasversali durante la formazione di base e valorizzazione delle stesse tra i criteri di assunzione, formazione continua legata ai temi dell’identità professionale e alla sua evoluzione, congedi pagati per progetti che esulano l’insegnamento, valutazione della qualità dell’insegnamento), quello dell’intervento **“giuridico e normativo”** (ridefinizione e precisazione dei compiti e delle finalità della scuola, alternative professionali per i docenti in difficoltà, cambiamento regolare di istituto, retribuzione al merito, misure di pre-pensionamento, diversificazione delle attività del docente all’interno dell’istituto, procedure di verifica della qualità della gestione delle risorse umane). Alcuni degli aspetti citati hanno ottenuto maggiore consenso dall’équipe di lavoro e in particolare:

- Elaborazione di strategie per valutare la qualità della gestione delle risorse umane
- Valide alternative professionali offerte ai docenti in difficoltà
- Consulenza pedagogico-didattica e psicologica per accompagnare i docenti nello sviluppo della loro professionalità
- Moduli formativi dedicati al ruolo e all’identità professionale del docente

Sulla base di quanto emerso dai gruppi di lavoro, Ostinelli (2010) propone la suddivisione dell’intervento secondo i tre livelli di prevenzione definiti dall’Organizzazione mondiale della salute (WHO, 1998, trad it, 2012):

- **Prevenzione primaria:** sensibilizzazione, misure rivolte a tutto il personale docente
- **Prevenzione secondaria:** contenimento del disagio per evitare il peggio, accompagnamento mirato ai docenti in difficoltà
- **Prevenzione terziaria:** attivazione di collaborazioni con servizi e specialisti del disagio psichico e formulazione di eventuali alternative professionali

L’autore approfondisce infine i 4 temi centrali che hanno ottenuto maggiore consenso durante i focus group alla luce dei tre livelli di prevenzione citati e li sviluppa maggiormente, arrivando ad elencare 4 possibili progetti o ambiti d’azione:



- **Informazione, formazione e aggiornamento** (con l'obiettivo di offrire opportunità di riflessione sull'identità del docente e sulle competenze necessarie),
- **Supporto** (consulenti pedagogico-didattici e psicologici ed elaborazione dei profili di competenza),
- **Gestione risorse umane, mediazione dei conflitti** (miglioramento della qualità nella gestione delle risorse umane, riferimento al progetto pilota RelPlus promosso da GSM, CEFOS e IUFFP) e infine
- Alternative professionali

Con la sintesi del rapporto “*Docenti in difficoltà*” si conclude la prima parte di analisi documentaria riguardante le origini del progetto RelPlus, generato da un contesto di più ampio respiro, come lo è quello nazionale, e sostenuto in Ticino dalle linee guida elaborate dalla CDPE quasi un ventennio fa. Nel prossimo sotto-capitolo vengono presentate le prime soluzioni governative che hanno permesso al DECS di sancire le decisioni volte a sostenere il lavoro sul tema del disagio dei docenti.

3.2 IL PROGETTO “SOSTEGNO AI/ALLE DOCENTI IN DIFFICOLTÀ”

Il 29 marzo del 2011, il Consiglio di stato risolve l'istituzione di quattro gruppi di lavoro che approfondiscano la tematica del sostegno ai docenti in difficoltà, dando avvio ad un nuovo progetto intitolato “**Sostegno ai/alle docenti in difficoltà**” (DECS, 2012; Mäusli-Pellegatta, 2013). Per la realizzazione dello stesso, sono state incaricate le persone competenti per ognuno dei quattro ambiti citati in precedenza. In un secondo momento sono state coinvolte le associazioni magistrali (Risoluzione governativa del 5 luglio 2011).

In quanto coordinatrice di progetto, l'attuale responsabile del progetto LINEA si occupava del coordinamento generale, dell'aggiornamento reciproco e della comunicazione di elementi trasversali ai quattro gruppi. Tra gli aspetti comuni a tutti i gruppi di lavoro vi erano:

- Approfondimento della tematica legata al disagio a livello svizzero e mappatura e sviluppo della situazione attuale a livello ticinese (iniziative, progetti, figure professionali), valorizzazione delle realtà già attive sul territorio, messa in rete
- Implementazione dell'accesso all'informazione
- Focalizzazione sulla prevenzione: primaria, secondaria e terziaria e realizzazione di misure rivolte all'individuo (consulenza pedagogica e psicologica) e alla collettività (informazioni, seminari)
- Formazione continua secondo un'ottica di Lifelong learning al passo con le nuove sfide. In particolare, progettazione di proposte formative rivolte a funzionari dirigenti di istituti scolastici come promotori di azioni preventive e di adeguate modalità di intervento
- Intervento nelle fasce più vulnerabili, ovvero i neo-assunti e gli over 50
- Diversificazione delle risposte di intervento in base all'ordine scolastico di appartenenza
- Riconoscimento della problematica a livello politico e dirigenziale in modo da creare un clima di valorizzazione della professione del docente, diffusione di una politica scolastica attenta al disagio dei docenti e disponibile ad investire delle risorse per concretizzare le azioni di prevenzione ipotizzate
- Promozione della cultura di istituto per aumentare i livelli di identificazione professionale, senso di appartenenza (tramite valori condivisi), coinvolgimento da parte dei/delle docenti, autonomia d'istituto.



I gruppi hanno prodotto due documenti, uno riguardante i temi chiave emersi durante il lavoro a gruppi (DECS, 2012a) e l'altro di carattere operativo con indicate le 14 misure di intervento (DECS, 2012b). Tra queste la misura 11: *Promuovere il progetto pilota RelPlus: relazioni positive*, fonda appunto l'attivazione del percorso formativo RelPlus, sostenuto dal gruppo di lavoro "Gestione delle risorse umane e mediazione dei conflitti" (GRUM) e ispirata al progetto "RelPlus: relazioni interpersonali positive" (Gruppo stop molestie, 2009).

Il progetto pilota RelPlus sarà quindi identificato come risposta efficace a una serie di problematiche emerse negli studi presentati in precedenza e come strumento d'intervento articolato sui tre livelli di prevenzione identificati dall'Organizzazione mondiale della salute (OMS).

3.3 IL PROGETTO LINEA⁹

Con la risoluzione governativa del 12 giugno 2013 prende avvio ufficialmente il progetto *LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere a scuola*. LINEA è acronimo di **L**aboratorio per **I**nsegnanti per mantenere e/o recuperare l'**E**nergia e consolidare l'**E**mpatia tra i diversi attori attraverso l'**A**scolto e l'**A**ccompagnamento. Il progetto LINEA si indirizza in particolare su quattro ambiti di intervento:

1. Sensibilizzazione, informazione e formazione
2. Ricerca
3. Sostegno e accompagnamento
4. Alternative professionali

Tramite questa risoluzione si autorizza l'implementazione delle misure emerse dai gruppi di lavoro citati in precedenza di cui si trova il descrittivo in allegato. Tra queste, la misura 11 riguarda RelPlus: "Promuovere il progetto RelPlus – relazioni interpersonali positive (DECS, 2011). Si tratta di una misura volta a dare legittimazione ad azioni di prevenzione primaria (sensibilizzazione) e secondaria (formazione continua). Dal nome stesso della misura emerge chiaramente la volontà di valorizzare quanto già svolto dal Gruppo Stop Molestie (GMS), in particolare orientandosi secondo le seguenti finalità ispirate al rapporto finale redatto dal GSM (2009):

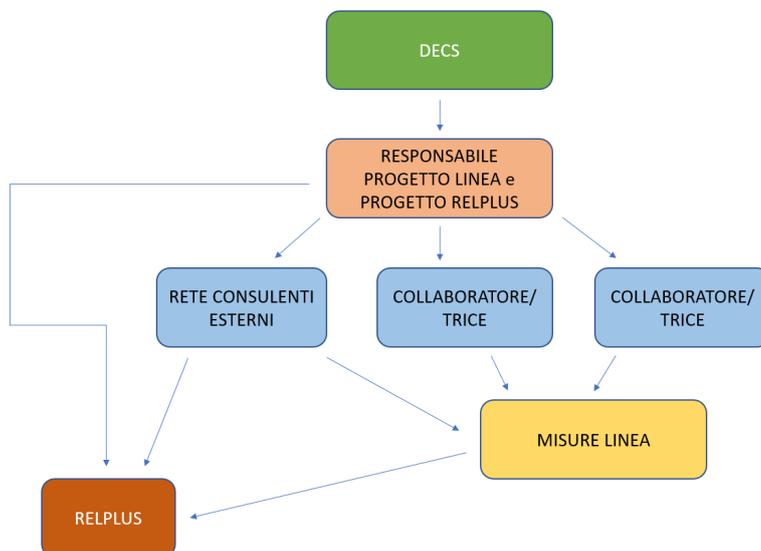
- migliorare le relazioni trasversali, orizzontali e tra istituto e le sue componenti (docenti, allievi, genitori); ridurre i fattori di rischio professionali e formativi (malattia, infortunio, fattori d'inefficacia e di abbandono scolastico, di bossing, ecc.);
- migliorare il clima di lavoro tra pari e a livello gerarchico;
- attivare strategie operative miranti la "prevenzione del disagio" implementando modelli di lavoro basati su concetti di cooperazione, e non sul principio dell'imposizione;
- lavorare nella prospettiva del miglioramento della "comunicazione" attraverso la risoluzione dei problemi (problem-solving), metodi di mediazione, di negoziazione, eventualmente di supporto (coaching);
- riflettere e considerare l'insieme dei fattori (demografici, migratori, politici, strutturali, giuridici, normativi, valoriali) che interferiscono sui processi formativi e relazionali".¹⁰

⁹ [LINEA - LINEA \(DECS\) - Repubblica e Cantone Ticino](#)

¹⁰ [Misura 11 - LINEA \(DECS\) - Repubblica e Cantone Ticino](#)

Il dispositivo si avvale di un coordinamento articolato riassunto alla Figura 1.

Figura 1: Rappresentazione della struttura di coordinamento del progetto LINEA



Il progetto LINEA, varato come attività a carattere sperimentale dal Consiglio di Stato su proposta del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS), sentite le due Divisioni della scuola e della formazione professionale, risponde a esigenze dell'intero DECS ed è affidato ad una responsabile di progetto che gestisce e coordina l'intero dispositivo. Collaborano nel team LINEA altri due professionisti e il team si avvale di una fitta rete di collaborazioni esterne che insieme garantiscono l'implementazione delle misure LINEA approvate. Tra le misure si trova anche il percorso formativo RelPlus gestito dal team LINEA e in particolare da parte di due componenti del team appoggiati da una serie di formatori/trici e progettisti/e esterni.

Il dispositivo LINEA, oltre alla misura specifica legata a RelPlus, continua ad investire in modo trasversale su diverse linee di intervento. In particolare, nel rapporto Linea del 2021 (Bernasconi, Mäusli-Pellegatta, Vieceli, 2021), sono presentate le attività nell'ambito della misura 1 (*Migliorare l'accesso all'informazione*), la misura 3 (*Gruppi operativi nelle scuole medie e il lavoro in rete in generale nelle scuole*), la misura 5 (*Servizio di sostegno psicologico per docenti*), le misure 6 e 8 (*Interventi in relazione alla formazione di base e alla formazione continua*), la misura 7 (*Laboratorio tutor a supporto dei neo-docenti*), la misura 9 (*Studi sulla resilienza e sulle condizioni di benessere degli insegnanti*), la misura 10 (*Promuovere i monitoraggi degli istituti scolastici presso i quadri dirigenti delle scuole*), la misura 11 (*RelPlus: relazioni interpersonali positive*), la misura 12 (*Promuovere momenti formativi per funzionari dirigenti*), la misura 13 (*Progetto pilota "alternative professionali per il docente all'interno dell'Amministrazione cantonale*). Le misure sono da intendersi come elementi di un congegno di più parti unite tra loro, complementari e dai contorni sfumati in cui la risultante è "maggiore della somma delle singole parti" secondo un approccio gestaltico d'intervento.

Questo complesso dispositivo di sostegno si è avvalso negli anni di una rete interdisciplinare di varie figure professionali (psicologi, mediatori, formatori di adulti, ricercatori, professionisti appartenenti al mondo scolastico) rintracciabili anche nello schema 1 appena presentato, che



hanno composto il team LINEA o che hanno funto da consulenti esperti per l'implementazione delle varie misure.

Nell'ambito dei progetti LINEA (in particolare rispetto alle misure 1, 2 e 9) e RelPlus, sono stati elaborati diversi studi che hanno posto le basi al dispositivo di intervento. Tra questi citiamo:

- *Lavorare a scuola: condizioni di benessere per gli insegnanti* (Castelli, Crescentini, Marcionetti, 2017). Questa indagine SUPSI ha permesso di approfondire maggiormente la problematica e di fornire conferme e nuovi orizzonti d'intervento per il progetto LINEA.
- *Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale* (Boldrini & Sappa, 2018). Questo studio IUFFP (attualmente SUFFP: Scuola universitaria federale per la formazione professionale), svolto in collaborazione con il progetto LINEA ha permesso di approfondire la tematica legata alla resilienza dei docenti e di rispondere così alla misura 9, *Sostenere la ricerca sulla resilienza in ambito scolastico*.

Inoltre, sono state realizzate diverse azioni di indagine valutativa e di monitoraggio (approfondite nel sotto-capitolo 4.8 *metodi di valutazione*):

- Relazioni interpersonali positive (RelPlus): percorso formativo laboratoriale. Valutazione dei corsi pilota RelPlus I e II. Rapporto finale. (Cattaneo, 2016). Questa indagine valutativa rappresenta una prima azione di monitoraggio del progetto pilota RelPlus, mettendo in luce punti di forza della proposta formativa ed elementi di sviluppo.
- *Ben-essere per ben-insegnare: analisi di un'esperienza internazionale: il progetto LINEA nel Canton Ticino* (Petriccione, 2019). Questa tesi di laurea dell'Università Cattolica di Sacro Cuore di Brescia, funge da azione di monitoraggio del progetto più ampio LINEA, mettendo in evidenza punti di forza e opportunità di sviluppo, realizzato tramite osservazione partecipante e interviste.
- Il teatro come strumento per promuovere la resilienza e il benessere degli e delle insegnanti: monitoraggio dell'iniziativa "Per chi suona il campanello" (Sappa, 2018). Questa terza azione di monitoraggio consente di individuare, tramite l'ausilio di interviste e questionari, i vissuti dei destinatari di una metodologia didattica innovativa come il teatro Forum interattivo e di valutarne le potenzialità.

Oltre al ventaglio di indagini elaborate a sostegno del progetto e delle specifiche misure di intervento, LINEA si attiva anche per rispondere a situazioni di emergenza come quella che ha colpito il sistema scolastico durante la pandemia da Covid-19 elaborando alcuni interventi specifici:

- *Servizio LineAscolto*: sostegno e ascolto individuale dedicato ai giovani allievi del Centro professionale sociosanitario di Giubiasco e Canobbio confrontati direttamente con gli effetti della pandemia da Covid-19
- *Vademecum "Consigli pratici per i/le docenti"*: preparato in collaborazione con il Dipartimento della formazione e apprendimento della SUPSI e con la Task Force sostegno psicologico Covid-19
- Servizio di sostegno psicologico referenti per docente e scuole nel periodo Covid-19: servizio sempre attivo, in particolare durante il periodo pandemico



Con la risoluzione governativa del 10 agosto 2020 Linea, pur mantenendo la sua natura progettuale, diviene strumento di azione consolidato per il quale vengono confermate tutte le misure di intervento presentate nel rapporto Linea 2021 di cui i contenuti sono presentati nei paragrafi precedenti. Nello stesso anno il progetto ottiene una sede propria all'interno del Centro professionale tecnico (CPT) di Trevano dove si svolgono attività di consulenza e coordinamento.

Concluso l'istoriato di RelPlus, chiarite le sue origini e la sua specifica collocazione all'interno del dispositivo LINEA, il prossimo capitolo si concentra sull'implementazione e le caratteristiche del percorso RelPlus evidenziate grazie all'analisi documentaria

4. IMPLEMENTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO RELPLUS

In questo capitolo descriveremo, a partire da quanto emerso tramite l'analisi documentaria, l'implementazione e il consolidamento dell'offerta formativa RelPlus sostenuta nel suo proseguimento dalla risoluzione governativa del 24 giugno 2014. Su questa base si presentano le caratteristiche generali di RelPlus e la sua evoluzione, ripercorrendo tutte le cinque edizioni svolte dal 2014 al 2020, tracciando un istoriato delle finalità, dei contenuti, del target di riferimento, dei metodi, della durata del percorso e delle modalità di coordinamento scelte per veicolare la proposta formativa. Il capitolo, basato sull'analisi documentaria, esplora il concetto RelPlus in quanto prodotto senza accedere, per il momento, alla dimensione processuale che viene largamente indagata nel capitolo 5 e 6.

4.1 RESPONSABILITÀ DI PROGETTO

Dal punto di vista amministrativo, il progetto RelPlus risponde direttamente alla direzione del DECS, cui viene sottoposto regolarmente un rapporto di attività (per es. Bernasconi, Mäusli-Pellegatta, Vieceli, 2021). Il progetto è dunque cogestito dalla Divisione della formazione professionale e dalla Divisione scuola, mentre la responsabilità formale è affidata a Paola Mäusli Pellegatta (DECS), affiancata da Consolata Peyron (Università Freiburg, Germania). Il gruppo di coordinamento nelle prime tre edizioni comprendeva anche Enrico Ramani (DECS) e a partire dalla quarta edizione Dario Bernasconi ha iniziato a farne parte.

Inoltre, sin dall'inizio si sono costituite delle collaborazioni con il Consorzio GeFo (partenariato scientifico SUFFP/SUPSI/USI per la gestione del percorso formativo "Gestione della formazione per dirigenti di Istituzioni formative – GeFo"), nel quadro delle proposte formative cantonali destinate a dirigenti di istituti scolastici.

4.2 FINALITÀ

Le finalità dichiarate rispecchiano degli apprendimenti complessi di tipo trasformativo come ampiamente presentato nel capitolo dedicato allo sguardo analitico e alla postura riflessiva. I documenti precisano degli obiettivi generali da intendere come finalità valoriali da sviluppare. Essi rimangono invariati nei descrittivi delle cinque edizioni, e sono i seguenti:



- Migliorare le relazioni interne e tra istituto ed utenza (es. genitori, mondo del lavoro, ecc.);
- Ridurre i fattori di rischio professionali e formativi (malattia, infortunio, fattori di inefficacia, abbandono scolastico);
- Migliorare il clima di lavoro;
- Ridurre i fattori di emarginazione;
- Attivare strategie di “prevenzione del disagio-promozione del benessere” implementando modelli di lavoro basati su concetti quali cooperazione, condivisione e partecipazione;
- Andare oltre la mera informazione unidirezionale e lavorare nella prospettiva di una migliore “comunicazione” tramite la mediazione, la negoziazione e lo scambio continuo;
- Riflettere sull’insieme dei fattori (demografici, migratori, politici strutturali, giuridici, normativi, valoriali) che interferiscono nei processi formativi e relazionali;
- Saper leggere i conflitti e/o le situazioni critiche o di crisi in una nuova prospettiva permettendo di vedere queste realtà senza le lenti deformanti della sfera emotiva personale.

4.3 APPROCCIO METODOLOGICO

Secondo quanto emerso dai descrittivi delle cinque edizioni RelPlus, dagli album fotografici di percorso e dai documenti power point presentati alla fine di ogni edizione l’approccio metodologico scelto dai/dalle responsabili di progetto è di tipo partecipativo e co-costruttivo declinato in un’alternanza tra forme sociali di insegnamento. Al gruppo di partecipanti sono proposti alcuni quadri teorici di riferimento tramite un approccio frontale ai quali sono integrati studio di casi elaborati in sottogruppi e progettazione di interventi nella propria sede scolastica (progetti di sede) secondo una formula riflessiva di transfer, di didattica progettuale e laboratoriale. Come anticipato nel capitolo dedicato allo sguardo analitico e alla postura riflessiva, gli apprendimenti stimolati da questo tipo di percorso riguardano la sfera valoriale e affettiva traducendosi in apprendimenti esperienziali e trasformativi. Per questo motivo le scelte didattiche sono orientate ad un approccio focalizzato sull’apprendimento esperienziale, ludico e diversificato focalizzato sulle esperienze dirette dei partecipanti, attento alla scelta del luogo a cui viene data particolare rilevanza e aperto all’integrazione di interventi formativi innovativi (per es.: teatro Forum interattivo).

Secondo una dinamica induttiva, l’analisi della documentazione ha messo in evidenza un approccio che opera scelte rigorose in quanto al *learning content* e focalizza consapevolmente l’importanza delle dimensioni affettive e relazionali dell’apprendimento adottando scelte coerenti:

- valorizzazione dell’eterogeneità dei partecipanti (con ruoli e provenienze diversificate in base ai vari ordini e settori scolastici)
- costruzione, ove possibile, di gruppi di sede (possibilità di partecipare in più persone della stessa sede scolastica, per es: Direzione ev. collaboratori di direzioni, docenti, docenti mediatori)
- diversificazione di metodi, contenuti e luoghi di formazione
- vasta rete di professionisti coinvolti in qualità di relatori/formatori
- attenzione alla dimensione relazionale, al clima di gruppo e alla dimensione informale degli incontri (cene, aperitivi, visite culturali)
- assenza di certificazione quasi a sottolineare la priorità accordata alle motivazioni personali intrinseche nell’atto dell’iscrizione.



Visto l'approccio esperienziale del progetto gli elementi metodologici vanno via via dipanandosi secondo una logica di *work in progress* di cui è possibile approfondire le tracce soprattutto attraverso le testimonianze degli attori coinvolti e grazie ad uno sguardo retrospettivo. Infatti, il progetto adotta una prospettiva interstiziale, connettiva, in grado di rispettare i delicati equilibri omeostatici che caratterizzano sistemi organizzativi complessi promuovendo una cultura del benessere da coltivare con sfide di cambiamento appropriate e graduali, come sarà precisato nel settimo capitolo. Un approfondimento più dettagliato sulla fase di ideazione e sulle scelte metodologiche trasparirà dalle interviste con i/le responsabili e i formatori e le formatrici di RelPlus (capitolo 6) e dalla fase di analisi e concettualizzazione dell'offerta formativa (capitolo 7), con l'obiettivo di delineare un quadro epistemologico e distillare gli elementi fondamentali dell'approccio metodologico in relazioni ai tipi di apprendimento che il percorso intende sviluppare.

Le scelte metodologiche legate ai sistemi di valutazione dei partecipanti, del dispositivo Linea nel suo complesso e all'offerta formativa RelPlus sono indagate nei sotto capitoli *valutazione formativa dei partecipanti*, *Impianto di monitoraggio e valutazione del progetto RelPlus*. Nel corso degli anni, infatti, sono stati realizzati vari interventi di monitoraggio dell'offerta, principalmente tramite osservazione partecipante (Cattaneo, 2016; Petriccione; 2019; Sappa, 2018) integrate a revisioni di letteratura, interviste e questionari.

4.4 METODI E CONTENUTI

I contenuti sono stati sviluppati sulla base delle scelte metodologiche operate dal team di progetto. Come accennato in precedenza, le forme sociali e le metodologie didattiche adottate sono diversificate e includono: l'utilizzo di lezioni frontali focalizzate sulla trasmissione di contenuti teorici, approccio partecipativo, co-costruttivo e studio di casi (lavori in sottogruppi), didattica progettuale (progetti di sede), approccio ludico-narrativo (teatro Forum interattivo) di cui è disponibile lo studio citato in precedenza (Sappa, 2018) e di cui riportiamo alcuni elementi essenziali. Secondo i dati raccolti dalla ricercatrice si tratta di una formula didattica innovativa e partecipativa in grado di stimolare *“apprendimenti relativi alle capacità di interpretazione delle situazioni difficili e alle strategie di azione per la loro risoluzione”*, *“di attivare una riflessione profonda”* tramite l'uso dell'ironia, *“la capacità di comunicare in modo esplicito su problemi reali”*, *“sviluppare un'attitudine proattiva”*. (Sappa, 2018, pp. 9-13) La proposta di teatro Forum è riferita in particolare alle misure 1 (*Migliorare l'accesso all'informazione sulla tematica del disagio dei docenti*), 8 (*Interventi in relazione alla formazione continua*) e con la misura 11 (*RelPlus: relazioni interpersonali positive*).

Le aree tematiche trattate sono rimaste invariate nell'arco delle prime quattro edizioni di RelPlus. Nell'ultima edizione del 2020 è stato introdotto il tema *“strumenti per la gestione quotidiana di situazioni difficili”*. Di seguito l'elenco dei temi guida per il percorso formativo RelPlus ripresi dai diversi descrittivi:

- *l'ascolto*: una parola inflazionata rivisitata alla luce di chi non si sente ascoltato;
- *il benessere*: conoscere strategie e strumenti volti a promuovere e mantenere una tensione di lavoro positiva all'interno del proprio istituto;
- *il burnout*: fattori e rischi di disagio nelle professioni che implicano un forte impatto relazionale;
- *il conflitto*: conoscerlo per trasformarlo in risorsa;



- *la mediazione e la negoziazione*: la gestione di interessi e bisogni apparentemente contrastanti;
- *strumenti per la gestione quotidiana di situazioni difficili*: la comunicazione nonviolenta (CNV) secondo l'approccio di Rosenberg, la conduzione di colloqui difficili;
- *il mobbing*: una trappola subdola, imparare a difendersi per non diventare vittima o aggressore;
- *il territorio*: conoscere le problematiche inerenti al tema presenti negli istituti e le risposte offerte dalle istituzioni presenti sul territorio.
- Introduzione e accompagnamento ai progetti di sede

4.5 STRUTTURA DEL PERCORSO

Le cinque edizioni hanno mantenuto negli anni la stessa durata: le prime tre edizioni si sono svolte a cerniera, iniziando ciascuna nel mese di gennaio e terminando nel mese di maggio dell'anno successivo, mentre le ultime due edizioni sono state realizzate in anni scolastici differenti.

La prima edizione contava 9 giornate formative. In seguito alle azioni di monitoraggio svolte nell'ambito del progetto e ai feedback forniti dai partecipanti la durata del percorso è stata modificata. La seconda edizione, infatti, è stata pianificata su 13 giornate formative, la terza e la quarta edizione si sono svolte sull'arco di 14 giornate formative, mentre la quinta a causa della situazione pandemica ha subito molte variazioni. I primi 3 incontri si sono svolti regolarmente in presenza nell'arco del primo trimestre del 2020, i successivi si sono svolti sia in presenza sia a distanza in base alle misure restrittive in vigore.

4.6 LUOGHI

Come anticipato nel punto dedicato alle scelte metodologiche i luoghi costituiscono un elemento centrale dell'offerta formativa. La scelta del luogo, infatti è caratterizzata da continuo cambiamento, ogni incontro si tiene in luogo diverso permettendo di avvicinarsi di volta in volta a varie aree del territorio e di scoprirle insieme. Luoghi di particolare bellezza naturale e paesaggistica e luoghi di grande spessore culturale. Per citare alcuni esempi: Museo Vincenzo Vela (Mendrisio), Centro Professionale del verde (Mezzana), Caseificio del Gottardo (Airolo), Castello Sasso Corbaro (Bellinzona), Ostello Cappuccini (Faido), Convento Santa Maria dei Frati Cappuccini (Bigorio), Curzùtt (Monte Carasso), Isole di Brissago, Villa Alta (Novaggio), ecc.

4.7 FORMATORI E FORMATRICI

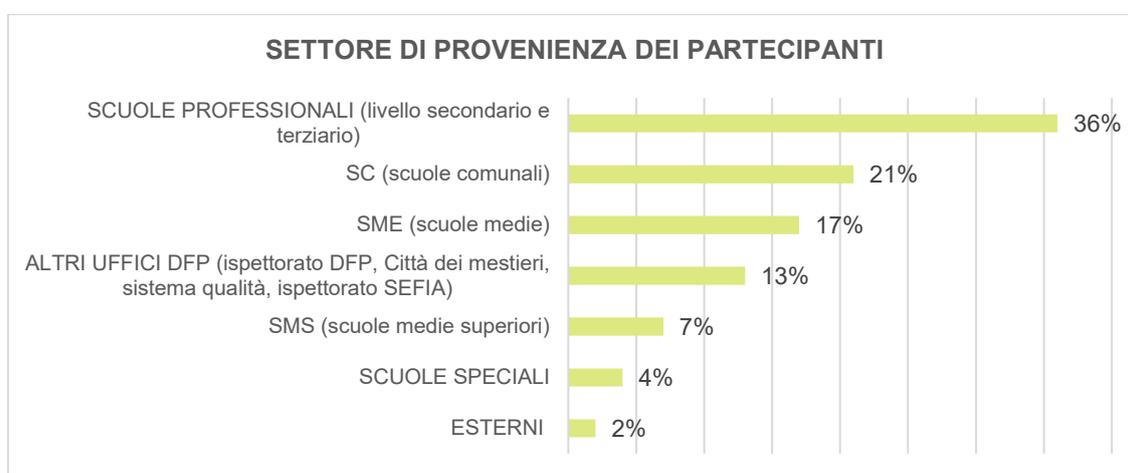
Oltre al team Linea composto da Paola Mäusli Pellegatta, Dario Bernasconi e Carlotta Vieceli, Il progetto RelPlus e più in generale Linea si è avvalso di una rete interprofessionale per elaborare e realizzare la proposta formativa. Tra questi troviamo: mediatori, formatori di adulti, ricercatori, coach, facilitatori nella gestione costruttiva di conflitti, form-attori, attori di teatro forum, medici, psicologici, psicoterapeuti. Questa multidisciplinarietà è intesa ad affrontare il tema del benessere con lenti e modalità diverse a sostegno della complessità degli apprendimenti che si intendono stimolare. Per la gestione delle prime cinque edizioni si contano un totale di 17 professionisti coinvolti, di cui 11 donne e 6 uomini.

4.8 DESTINATARI E PARTECIPANTI

L'offerta formativa è rivolta sin dall'inizio ai **quadri dirigenti degli istituti scolastici, ai docenti collaboratori, ad alcuni funzionari e partecipanti esterni**. Il numero totale dei partecipanti alle cinque edizioni è pari a 113, di cui 57 uomini e 56 donne. In media hanno partecipato 22,6 partecipanti per ogni edizione.

I partecipanti provengono dalle due principali divisioni del DECS, ovvero dalla Divisione della Formazione Professionale (49%) e dalla Divisione Scuola (49%) con alcune eccezioni di partecipanti provenienti da enti esterni (2%) per portare i contenuti del corso anche in altri ambiti professionali in un'ottica di rete e di diffusione della cultura legata al benessere organizzativo. Alla figura 2, sono riportati i settori di provenienza suddivisi secondo gli ordini scolastici.

Figura 2: Settore di provenienza delle/dei partecipanti RelPlus



La percentuale più alta tra i settori di provenienza è rappresentata dalle Scuole professionali (36%) seguite dalle Scuole comunali (21%), dalle Scuole medie (17%), da altri uffici della DFP (13%), dalle Scuole medie superiori (7%), dalle Scuole speciali (4%) e infine da partecipanti esterni (2%).

I docenti sono la categoria maggiore di partecipanti (52%) tra cui docenti di sostegno, docenti mediatori, docenti di scuole speciali, docenti dell'Istituto Transizione e Sostegno (SEMO, PTO), mentre la categoria di direttori/trici è del 29% e quella di vicedirettori/trici è del 19%. L'elevata percentuale di docenti è dovuta al fatto che i promotori di RelPlus hanno invitato le direzioni a proporre il percorso anche ad alcuni collaboratori/trici interessati della propria sede scolastica. Infatti, nel 60% dei casi le sedi scolastiche coinvolte hanno aderito con più di un partecipante (da 2 a un massimo di 4) mettendo le basi per una riflessione importante sugli impatti organizzativi della proposta RelPlus.

4.9 VALUTAZIONE FORMATIVA DEI PARTECIPANTI: I PROGETTI DI SEDE

Non trattandosi di un percorso formativo certificante i progettisti hanno deciso di tenerlo svincolato dalle logiche classiche della valutazione sommativa per orientarsi su un approccio di valutazione formativa sostenuta da un concetto di pedagogia progettuale (Mugnani, 2011).



La didattica progettuale (o pedagogia progettuale) è un metodo d'insegnamento nel quale l'apprendimento di conoscenze e competenze è organizzato attorno allo svolgimento di un progetto condiviso da docenti e allievi. Il progetto ha come scopo quello di risolvere un problema, di rispondere ad un'esigenza o di costruire un prodotto. (Lupi, 2012)

In questo contesto i progetti di sede rappresentano una dimensione di transfer degli apprendimenti acquisiti secondo una prospettiva progettuale e riflessiva. Durante il corso i partecipanti vengono guidati e introdotti alla progettazione e all'implementazione dei loro progetti di sede. A fine corso ciascun partecipante o ciascun gruppo di partecipanti della stessa sede scolastica presenta il proprio lavoro in un'ottica di condivisione di buone pratiche e, come anticipato, di valutazione formativa degli apprendimenti.

La proposta di elaborare dei progetti di sede rappresenta una modalità di valutazione formativa delle e dei partecipanti, ispirata alla didattica progettuale. A titolo esemplificativo abbiamo preso in considerazione un campione di progetti di sede per presentare le linee e in temi portati dai partecipanti. Il campione rappresenta il 20% dei progetti totali. I progetti sono rappresentati da un tema mantello con il quale vengono introdotti durante il percorso RelPlus: "Attività di promozione del benessere". Ad ogni rappresentante delle sedi scolastiche viene consegnata una traccia guida per l'elaborazione del progetto (allegato 2). Ogni sede lo declina poi diversamente a seconda dei bisogni dell'istituto e delle attitudini del/dei progettista/i.

Di seguito si presentano i quattro elementi principali sui quali si basano i progetti di sede presi in considerazione:

1. *interventi ergonomici* negli spazi di vita/lavoro dell'istituto scolastico (rendere più accogliente l'aula docenti, gli spazi dedicati agli studenti)
2. *sensibilizzazione sui temi del benessere lavorativo* (tramite formazione continua, teatro forum interattivo, interventi per rispondere alle richieste normative del sistema gestione integrato della qualità ISO in tema di benessere, pratiche riflessive, intervistazioni)
3. *attività di team building* (tramite proposta di attività informali, ricreative e conviviali all'interno del proprio istituto scolastico)
4. *condivisione di buone pratiche* (tramite incontri o su piattaforme virtuali)

I progetti hanno caratteristiche molto eterogenee; sono accomunati dalla necessità di delineare problematiche, campi di intervento e obiettivi puntuali, con una durata definita, ma comprendono interventi di portata molto diversa tra loro, che vanno da micro-azioni destinate a concludersi in una giornata fino a percorsi pensati su 1-2 anni.

La dimensione progettuale viene introdotta in ogni edizione RelPlus al terzo incontro e sviluppata successivamente con attività di accompagnamento, condivisione e presentazione dei singoli progetti all'interno del gruppo di partecipanti. Durante l'ultimo incontro i progetti vengono ripresi e analizzati secondo una logica di sostenibilità degli stessi all'interno del contesto organizzativo di appartenenza.



5. IMPIANTO DI VALUTAZIONE E MONITORAGGIO DEL PERCORSO RELPLUS

Il percorso formativo RelPlus ha previsto vari dispositivi di valutazione e monitoraggio finalizzati al miglioramento continuo, basati su indagini valutative e focalizzati sul grado di soddisfazione dei partecipanti. Anche l'*indagine RelPlus 2021* rientra in questa prospettiva in particolare esplorando piste epistemologiche e concentrandosi sulla concettualizzazione delle prassi formative RelPlus e i suoi impatti. Durante le prime due edizioni pilota, l'impianto valutativo assume funzione regolativa di monitoraggio e riprogettazione per arrivare in seguito a ricalcare linee trasformative in grado di generare nuovi significati e conoscenze secondo un approccio ricorsivo e globale tipico dei programmi innovativi. La dimensione non formale del progetto incoraggia una prospettiva euristica più che prescrittiva, nella quale il focus si sposta da teorie generali a teorie dinamiche e contingenti della valutazione (Stake, 2001 in Marcuccio, 2012), su un approccio misto in cui si ritrovano gli orientamenti etnografici di Gagliardi e Quarantino concentrati sugli impatti simbolici e sostanziali dei programmi (Gagliardi e Quarantino, 2000 in Marcuccio, 2012), alle logiche *goal free* (Scriven, 1991) in grado di cogliere anche gli impatti inattesi e collaterali, alla *developmental evaluation* (Patton, 2010) per rilevare nei dati elementi di sviluppo del progetto.

Un impianto valutativo in cui valutazione interna ed esterna sono elementi complementari in grado di tutelare l'impianto da rischi di autoreferenzialità (bottom up) e dai rischi di deviazioni esterne (top down) (Marcuccio, 2012).

5.1 RISCONTRI DEI PARTECIPANTI

Oltre ai dati forniti dalle indagini svolte nel corso degli anni, RelPlus ha previsto di raccogliere il riscontro dei partecipanti in forma scritta alla fine di ogni edizione secondo un'ottica di valutazione interna. A conferma della sua logica laboratoriale, l'offerta formativa ha previsto un impianto di valutazione basato sul grado di soddisfazione, sui significati simbolici attribuiti dai partecipanti al percorso e sulla dimensione riflessiva degli apprendimenti trasformativi, ricalcando il tradizionale ciclo di Kolb che vede interfacciarsi esperienza e attività riflessiva in una dinamica di apprendimento virtuosa che dal singolo si trasferisce alla dimensione organizzativa.

Di seguito vengono presentati gli elementi fondamentali riguardanti i riscontri o feedback delle prime quattro edizioni. La quinta edizione è ancora in corso. Il tasso di feedback raccolto è del 68% sul numero totale di partecipanti.

5.1.1 Il questionario di soddisfazione

Alla fine di ogni edizione di RelPlus, a ciascun partecipante è stato consegnato un questionario a domande aperte relative al grado di soddisfazione dell'offerta formativa. Il questionario era compilabile in forma anonima o nominale, e prevedeva di approfondire una serie di questioni riferite all'esperienza personale dei partecipanti (aspetto da noi ripreso nei focus group organizzati nel contesto dello studio), tradotte in domande aperte:

1. Come ho vissuto questo percorso formativo?
2. Come mi ha arricchito?



3. Cosa mi sarebbe piaciuto di più?
4. Mi ricorderò di questi incontri...

5.1.2 Metodologia di analisi e trattamento dei dati

Secondo una prospettiva di analisi di contenuto tematico i dati emersi dai feedback dei partecipanti sono stati sottoposti a una sintesi grazie alla rilevazione delle frequenze e ad una categorizzazione tramite un processo di *condensation par abstraction*.

Comme on l'a déjà évoqué, il s'agit de réunir ensemble des réponses semblables, des réponses qui partagent un trait commun, des éléments qui se répètent. Une fois ces réponses réunis en une catégorie, on cherche un mot ou une expression qui peut les remplacer, qui peut les représenter : on cherche le concept (l'abstraction) qui remplace les détails. (Van der Maren, 2003, pp.169-170)

Sulla base di quanto suggerito da Van der Maren i feedback dei partecipanti sono stati raggruppati per affinità secondo alcune categorie di analisi. Tre di questi raggruppamenti riguardano gli aspetti che secondo i feedback dei partecipanti vengono identificati come **punti di forza** dell'offerta formativa (emersi dalle risposte alle domande 1-2-4 del questionario di soddisfazione). Le tre categorie riprendono le dimensioni dell'apprendimento, e le declinano con particolare riferimento alla sua connotazione trasformativa, su cui ci siamo soffermati nel secondo capitolo (Illeris, 2007; Mezirow, 2000; Reggio, 2011). Parleremo dunque di **dimensione affettiva**, **dimensione relazionale** e **dimensione cognitiva**, strettamente dipendenti dai **contenuti dell'apprendimento**.

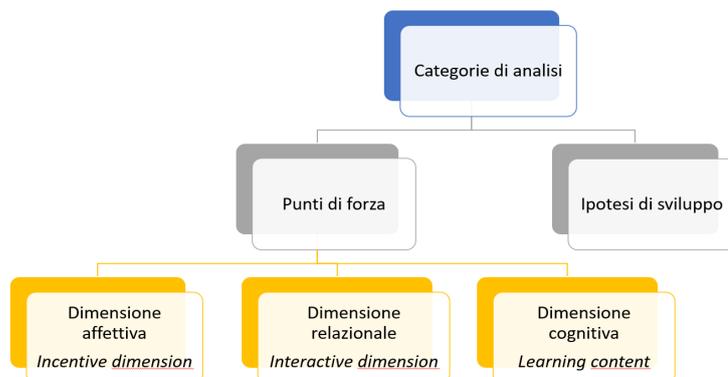
Secondo la prospettiva di Illeris la dimensione affettiva si situa tra i fattori incentivanti la motivazione individuale (*incentive dimension*), mentre quella relazionale (*interactive dimension*) sottolinea la rilevanza fondamentale dell'interazione e dello scambio nel generare apprendimento. Nella dimensione del contenuto (*learning content*) Illeris integra contenuti specifici dell'apprendimento, scelte metodologiche e didattiche conseguenti, da mettere in rapporto alle sfide di apprendimento. Egli attribuisce nel suo modello all'approccio esperienziale – riflessivo una funzione chiave, che caratterizza di fatto ogni apprendimento e in particolare gli apprendimenti che implicino processi di accomodamento, adattamento e trasformazione. In qualità di apprendimenti complessi le dimensioni dell'apprendimento sono da considerarsi tra loro complementari, secondo la prospettiva globale della *comprehensive theory* (Illeris, 2007), dove ogni dimensione è difficilmente svincolabile dalle altre e concorre allo sviluppo di apprendimento secondo un approccio olistico.

Il quinto nucleo tematico identificato riguarda i **suggerimenti** che i partecipanti forniscono in un'ottica di **ipotesi di sviluppo** del progetto (in risposta alla domanda 3 del questionario di soddisfazione).

5.1.3 Le categorie di analisi

Come anticipato le categorie di analisi elaborate a partire dalle risposte fornite dai partecipanti si distinguono in due macro-categorie (Schema 3):

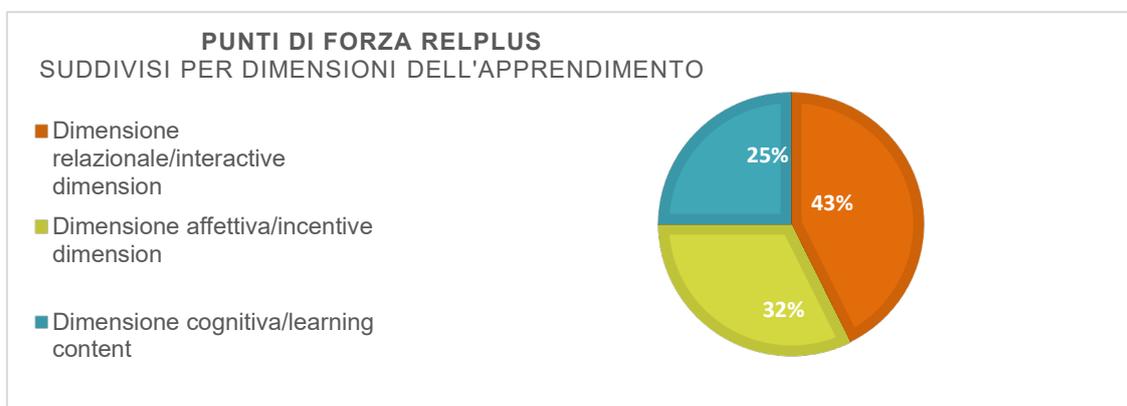
- punti di forza
- ipotesi di sviluppo

Figura 3: Categorie di analisi dei riscontri dei partecipanti


La categoria legata ai **punti di forza** viene declinata in ulteriori tre sottocategorie riferite alle dimensioni che concorrono allo sviluppo di apprendimenti complessi, dalle quali i partecipanti hanno potuto trarre beneficio:

- *dimensione affettiva – incentive dimension* (motivazione, apertura al cambiamento, scoperta, entusiasmo / arricchimento, crescita, consapevolezza / scelta dei luoghi – location – come fonte di cura, benessere, accoglienza e sostegno / dimensione non formale dell'apprendimento, assenza di certificazione-libera adesione)
- *dimensione relazionale – interactive dimension* (spirito di gruppo, relazione tra pari con gli altri partecipanti / eterogeneità del gruppo-dimensione collaborativa di rete / gruppi di partecipanti della stessa sede scolastica / relazioni con i formatori-progettisti)
- *dimensione cognitiva – learning content* (contenuti e metodi diversificati / durata del percorso slow course/ pratiche riflessive di transfer alla vita professionale)

Su questa base, sono stati rilevati gli elementi che i partecipanti hanno indicato come punti di forza a sostegno del processo di apprendimento. In particolare, sono state rilevate le frequenze di risposta relative ad ogni categoria di analisi (Figura 4).

Figura 4: Punti di forza ReIPlus rilevati dai feedback scritti dei partecipanti


5.1.4 La dimensione relazionale

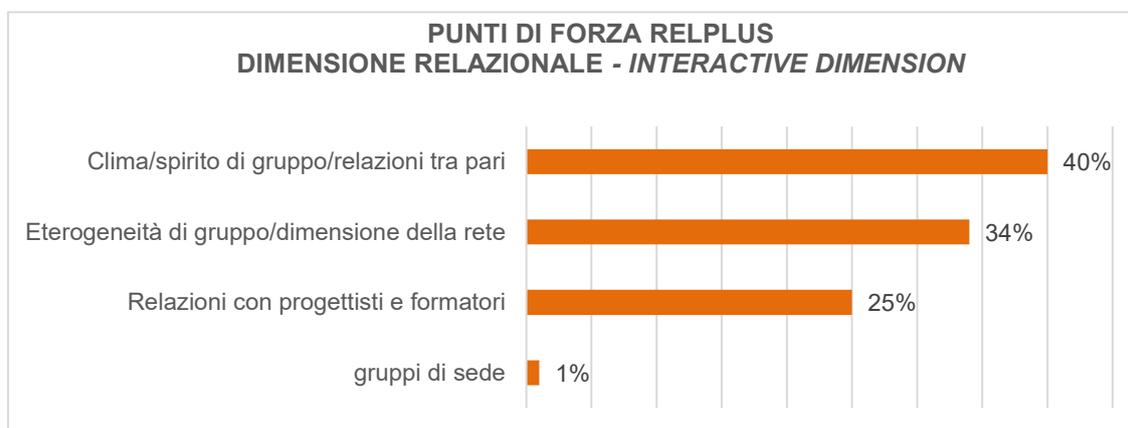
Da questo rilevamento appare che il 43% dei feedback analizzati indicano la dimensione relazionale come uno dei punti di forza dell'offerta formativa RelPlus. Con questa percentuale la dimensione relazionale è in testa agli aspetti indicati come vincenti dell'offerta formativa RelPlus. Peraltro, questa dimensione s'intreccia in modo complementare a quella affettiva e cognitiva, sottolineando come il gruppo diventi una risorsa a sostegno dell'apprendimento.

Per dirla con le parole di un partecipante:

Buon equilibrio tra relazione e lezione (Part. 11 RelPlus II)

A sviluppo dell'analisi precedente, all'interno della categoria riguardante la dimensione relazionale dell'apprendimento sono state altresì individuate le frequenze di ogni sottocategoria di tale dimensione (Figura 5).

Figura 5: Sottocategorie della dimensione relazionale



Il clima e lo spirito di gruppo rappresentano il 40% dei feedback riguardanti la dimensione relazionale ed è identificato come il maggior punto di forza in quella che Illeris chiama dimensione interattiva.

Dei nostri incontri ricorderò la voglia di incontrarsi e la facilità ad aprirsi. (Part. RelPlus I)

Di questi incontri ricorderò il sentimento della piacevole scoperta, della convivialità, della vera costruzione del benessere di un gruppo come esempio di ciò che veramente è possibile realizzare se lo si vuole. (Part. RelPlus I)

Il gruppo ha generato benessere e mi sono sentito bene al suo interno (Part. RelPlus I)

¹¹ Indichiamo con Part. la o il partecipante che ha redatto la frase citata



(...)chiamarlo percorso formativo è riduttivo perché era arricchito da una dimensione relazionale umana molto importante. Il sentirsi accolti e considerati come capitale umano prima che professionisti in formazione. (Part. RelPlus II)

Cosa mi ha arricchito in una parola? Incontro. Incontro di persone belle e nuove, incontro di idee e passioni da condividere, incontro nella semplicità. I momenti di scambio/esercizi/aperitivi sono stati preziosi momenti di conforto e allargamento di vedute. Mi ha arricchito ridonandomi entusiasmo (Part. RelPlus IV)

Corpo parte ma energia resta. (Part. RelPlus IV)

L'elemento legato **all'eterogeneità dei partecipanti** (34%) è il secondo punto forte nella dinamica interattiva dell'apprendimento. Secondo i partecipanti questo elemento ha permesso di creare una rete di conoscenza e di scambio molto utile a livello professionale.

Credo che questa formazione abbia il privilegio di creare una rete tra le persone che può essere attivata per ulteriori scopi e obiettivi. (Part. RelPlus I)

Mi sono pure resa conto di quante buone e belle cose progettano e offrono le nostre scuole. (Part. RelPlus I)

Interessante anche la provenienza da varie aree scolastiche dei partecipanti, che è un elemento che ha potuto arricchire e completare ulteriormente questo processo di apprendimento. (Part. RelPlus II)

(...)penso che l'eterogeneità del gruppo sia stata una ricchezza. (Part. RelPlus II)

Il fatto di lavorare con un gruppo eterogeneo composto da docenti di tutti gli ordini scolastici è stato stimolante e ci ha permesso di conoscere i punti di vista e i bisogni di chi lavora in altri ordini scolastici. (Part. RelPlus III)

Innanzitutto, aver conosciuto persone nell'ambito scolastico in un modo più informale e profondo. Probabilmente li avrei incontrati anche durante la mia attività ma difficilmente avrei approfondito la conoscenza. Condividere questa avventura ci ha arricchiti in modo diverso e sicuramente ha permesso di fornirci scambi futuri anche in ambito professionale. (Part. RelPlus IV)

Le relazioni con formatori e progettisti si ritrovano nel 25% dei feedback raccolti nella sfera relazionale.

I miei complimenti per l'organizzazione, il calore, l'amore e la passione messa nel progetto. (Part. RelPlus I)

Formatori estremamente preparati. (Part. RelPlus II)

Mi ricorderò l'enorme attenzione alle specificità di ognuno di noi, la dolce accoglienza, il cibo sempre molto buono, ricco e presente. (Part. RelPlus II)

Gruppo eccezionale, formatori e formatrici all'altezza di tale percorso e soprattutto grazie all'organizzazione per la presenza squisita sotto tutti gli aspetti sia umani che professionali. (Part. RelPlus IV)

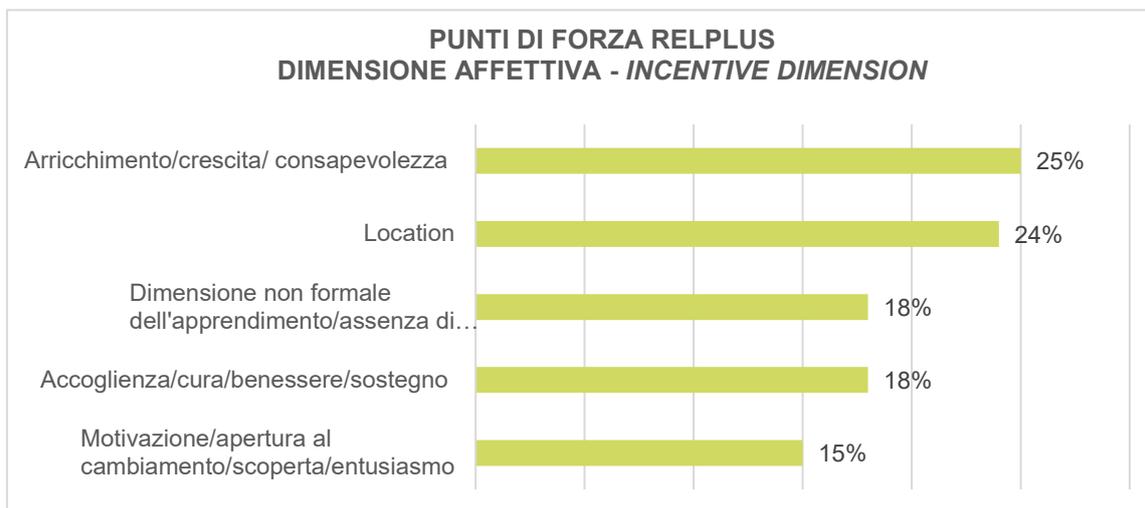
Mi ricorderò dell'ottima organizzazione, del buonumore, del clima e della grande professionalità. (Part. RelPlus IV)

Da ultimo troviamo la possibilità di partecipare al percorso con un proprio gruppo di sede (1%). (...) il fatto di frequentare il corso in due (direzione e collaboratrice di direzione) è stata una bella opportunità per conoscersi meglio. Siamo convinti che ne abbia giovato anche la nostra collaborazione a scuola. (Part. RelPlus III)

5.1.5 La dimensione affettiva

Il 32% dei riscontri indica quale punto di forza del percorso RelPlus **la dimensione affettiva**. Questa dimensione comprende tutti i feedback che ci hanno parlato degli incentivi alla motivazione e dei benefici riscontrati a livello individuale da parte dei partecipanti. Tra questi ricordiamo le sottocategorie individuate tramite la figura 6 e la citazione di alcuni passaggi tratti dai feedback in esame.

Figura 6: Sottocategorie della dimensione affettiva



Per la dimensione affettiva il 25% degli aspetti incentivanti indicati riguardano: **arricchimento, crescita personale e aumentata consapevolezza.**

Una forte presa di coscienza sul mio rapporto con le relazioni, sia nella professione sia nel privato: e sto bene! Mi rendo conto che l'arricchimento che mi porto a casa è già un benessere personale. (Part. RelPlus II)

Questo percorso l'ho vissuto in modo positivo con la consapevolezza di poter migliorare il mio approccio verso la professione e i problemi di conflitto (...). (Part. RelPlus IV)

Sento di essermi arricchito nel pensare che si possa sempre provare a trovare una soluzione. (Part. RelPlus IV)

Una bella e grande occasione di crescita, un momento di incontro per pensare, idee, concetti e avere un incontro con me stessa. (Part. RelPlus IV)



La scelta della **location** (24%) è indicata come un altro elemento vincente in termini affettivi.

Ottima l'idea di parlare di benessere in luoghi carichi di bellezza, fuori dai contesti abituali. I pensieri hanno potuto fare altri percorsi. (Part. RelPlus, I)

Mi ricorderò di questi incontri per la cura della scelta dei luoghi di lavoro... (Part. RelPlus III)

Il fatto di dare importanza/preservare momenti più ricreativi ha per me dato un grande valore aggiunto alla formazione. Complimenti al suo essere itinerante, l'ho trovato particolare e interessante! È stata proprio una formazione di scoperta. (Part. RelPlus IV)

Il 18% dei feedback di quest'area ci parlano di: accoglienza, cura e sostegno da parte degli organizzatori, sentimento di benessere.

Per un certo periodo siamo stati noi al centro dell'attenzione. (Part. RelPlus I)

Ed è con tanto tatto che siamo riusciti ad approfondire, in ogni incontro, una parte delle situazioni che affrontiamo spesso da soli nelle sfide del quotidiano. (Part. RelPlus I)

Ho imparato cose interessanti che ho potuto applicare nel quotidiano e che hanno migliorato il mio benessere e mi hanno dato la possibilità di affrontare problemi e situazioni difficili con maggiore serenità; trovare nuove energie ad un momento avanzato della mia carriera. (Part. RelPlus II)

Infine, tra i punti di forza vengono identificati: la **dimensione non formale dell'apprendimento**, l'**assenza di certificazione** e di conseguenza un'**adesione libera** alla proposta formativa (18%).

Mi ricorderò soprattutto la rilassatezza, la spontaneità nel raccontarci e le risate di cuore. (Part. RelPlus II) (...) i momenti conviviali che hanno favorito la consapevolezza di fare parte di un gruppo. (Part. RelPlus IV)

Interessante è stato anche lo scambio di esperienza e opinioni all'interno dei gruppi di lavoro e nei momenti più informali (pranzi e aperitivi). (Part. RelPlus IV)

La formazione, che ripeto ho molto apprezzato, poiché priva di pressioni (come, ad esempio, la necessità di dover certificare il percorso). (Part. RelPlus II)

La scelta di frequentare questo corso è stata del tutto personale e questo mi ha permesso di essere libera e senza particolari esigenze. Ho apprezzato il fatto che non si trattasse di un CAS con le conseguenti valutazioni sui lavori da fare (non avrei scelto di fare il corso). (Part. RelPlus IV)

Il 15% sottolinea inoltre gli aspetti di motivazione, apertura al cambiamento, sentimenti di scoperta ed entusiasmo.

Questo percorso mi ha dato moltissimo, sia in termini di conoscenze ma anche di motivazione nel trasmettere quanto appreso. (Part. RelPlus I)



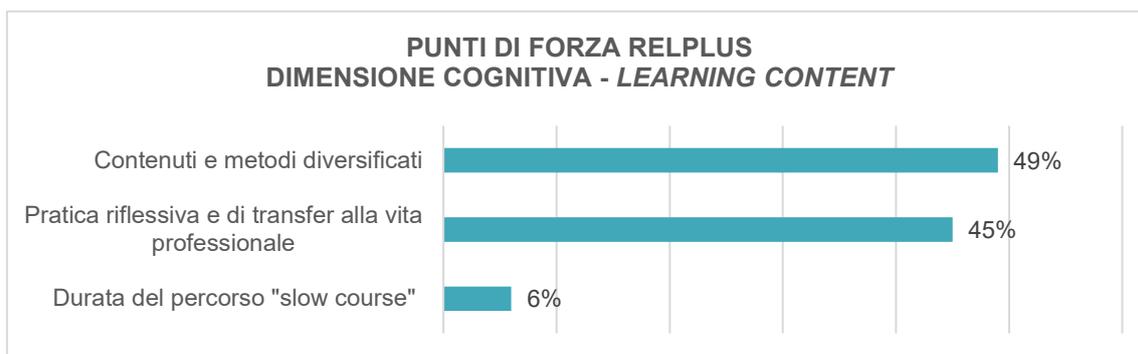
Di questi incontri ricorderò il sentimento della piacevole scoperta. (Part. RelPlus I)

Da questo corso porterò con me una nuova apertura al dialogo e alla comunicazione. (Part. RelPlus IV)

5.1.6 La dimensione cognitiva

Infine, il 25% dei feedback rimandano alla **dimensione cognitiva**, ai **learning content** come elemento che racchiude la gamma di contenuti e metodi utilizzati per generare apprendimento (Figura 7). Il riferimento è sia ai contenuti proposti sia alle metodologie didattiche e alle forme sociali adottate: metodo trasmissivo (lezioni frontali), approccio partecipativo, co-costruttivo e basato sullo studio di casi (lavori in sottogruppi), didattica progettuale (progetti di sede), approccio ludico-narrativo (Teatro, Forum interattivo), alla durata del percorso nella sua formula *slow course* e infine alla pratica riflessiva di *transfer* alla vita professionale.

Figura 7: Sottocategorie della dimensione cognitiva



I **contenuti proposti e i metodi** tramite i quali sono stati veicolati (*alternanza pratica/teoria, simulazioni, progetti di sede, teatro forum interattivo*) rappresentano il 49% dei feedback legati ai *learning content*.

Concetti ormai già conosciuti sono stati presentati in modalità diverse che hanno permesso una vera riscoperta. (Part. RelPlus I)

La ricchezza dei temi, delle strategie e le diverse modalità per affrontarli come i giochi di ruoli, esercitazioni pratiche varie, cartelloni, teatro, ecc. hanno reso l'esperienza ancora più ricca e preziosa. (Part. RelPlus II)

Ben calibrati i momenti teorici e quelli dedicati ai lavori di gruppo che hanno fornito interessanti spunti di riflessione. (Part. RelPlus III)

Gli elementi di **pratica riflessiva e transfer nella vita professionale** (45%) rappresentano un altro aspetto cardine dell'approccio esperienziale e riflessivo proposti.

I temi proposti hanno reso più familiare e spontanea un'attitudine positiva nei confronti dell'altro e hanno aumentato, nella quotidianità, la sensibilità per importanti piccole cose che costituiscono il clima d'istituto. (Part. RelPlus I)

I concetti e gli strumenti che venivano spiegati e allenati al corso mi sono sembrati realistici, chiari, facilmente adattabili e trasferibili alla mia realtà lavorativa. (Part. RelPlus IV)

È stato un percorso formativo interessante e arricchente, che mi ha permesso di analizzare e capire meglio delle situazioni reali che ho incontrato nel lavoro quotidiano. Mi porterò a casa tante informazioni e spunti per migliorare il mio operato (Part. RelPlus IV)

Infine, la **durata del percorso** di due anni che un partecipante ha denominato come **slow course** ha permesso di approfondire i concetti, l'esperienza e lo spirito di gruppo (6%).

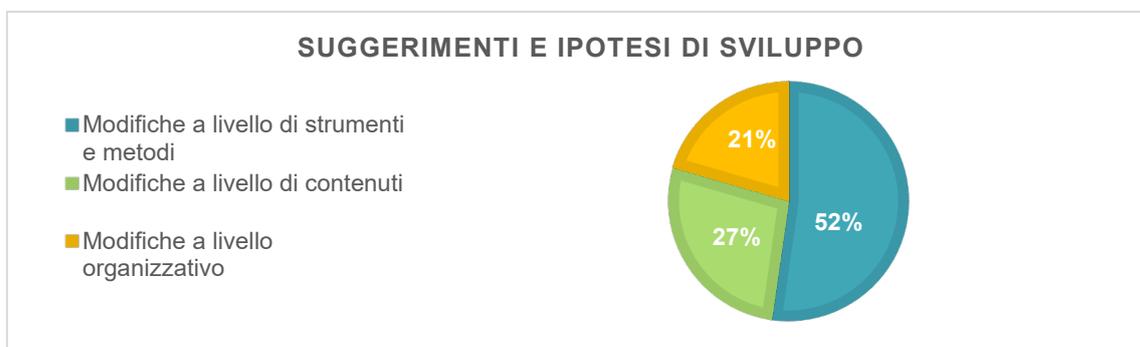
M ricorderò di questi incontri per la sana abitudine di prendere il tempo che serve (Part. RelPlus II)

Il fatto che sia stato uno slow course e che quindi i concetti chiave venissero ripresi a distanza di uno o più mesi, da punti di vista diversi e con approcci diversi, mi ha permesso di mangiare, digerire e assimilare molti più elementi rispetto ad altri corsi. (Part. RelPlus IV)

5.1.7 Suggerimenti e ipotesi di sviluppo

Alla terza domanda del questionario di soddisfazione *Cosa mi sarebbe piaciuto di più?* i partecipanti hanno dato dei suggerimenti raggruppabili in quattro categorie di modifiche: **a livello di metodi e strumenti**, di **contenuti** e sul piano **organizzativo**.

Figura 8: categorie di sviluppo del progetto RelPlus secondo i partecipanti



Il 52% dei suggerimenti indicano ipotesi di sviluppo a livello di strumenti e metodi utilizzati. In particolare, vengono menzionate difficoltà con la piattaforma del corso, il desiderio di approfondire analisi di casi/simulazioni/parti pratiche/intervisioni/progetti di sede. La necessità di un gruppo di lavoro più ristretto ed eterogeneo (un Part. ha suggerito la presenza del liceo per le prossime edizioni), maggiore spazio dedicato alla didattica progettuale, alle pratiche riflessive e di transfer. Infine, viene menzionata la possibilità di attivare una rete di scambi più fitta durante e dopo il percorso RelPlus in relazione alla condivisione di buone pratiche (per es. progetti di sede).



Un tema che approfondirei è il mantenimento dei progetti di sede con un'analisi di possibili strategie per mantenerli nel tempo: aggiornamento, formazione, passaggi di consegne: (Part. RelPlus I)

Sarebbe interessante promuovere relazioni, collaborazione, cooperazioni, ma già semplice conoscenza fra gli istituti (...). (Part. RelPlus I)

Forse aumentare il tempo per le simulazioni, in generale, consentirebbe un ulteriore approfondimento. (Part. RelPlus II)

So che quando abbiamo avuto la possibilità di fare intervizione e con le mie colleghe mi sono messa in gioco, ho vissuto un momento speciale e profondamente ricco. Altri momenti come questo forse? (Part. RelPlus IV)

Forse mi sarebbe piaciuto conoscere progetti realizzati dai corsi precedenti (...) e conoscere esperienze e progetti attivi nel nostro territorio e altrove per avere spunti diversificati. (Part. RelPlus IV)

I temi e i concetti trattati sono stati molti ma purtroppo ho trovato difficoltà a tradurli nel mio agire professionale. (Part. RelPlus IV) (...) un po' di delusione nel constatare che per la nostra realtà, mi sembra non abbia portato dei cambiamenti significativi. (Part. RelPlus I)

Il 27% dei suggerimenti raccolti invece ci parlano di modifiche a livello di contenuti in termini di desiderio di approfondimento di alcuni contenuti o riduzione degli stessi (questo rappresenta un punto di ambivalenza che verrà ripreso nel prossimo paragrafo), riferimenti teorici, ecc.

Aspetti che avrei voluto si sviluppassero di più: apporti teorici e riferimenti precisi, articoli, libri, bibliografia e referenze scientifiche. (Part. RelPlus I)

Mi sarebbe piaciuto avere la possibilità di avere occasioni per andare a trovare le sedi degli altri partecipanti per vivere altre realtà e per potermi aprire di più o anche accogliere gli altri nella nostra sede per sentire la voce di chi è normalmente fuori. (Part. RelPlus I)

Per indole avrei preferito tempi più stretti, ritmi più serrati e meno ridondanza nei contenuti. (Part. RelPlus II)

Mi sarebbe piaciuto approfondire maggiormente i conflitti e le incomprensioni con i capi superiori. (Part. RelPlus IV)

Il 21% dei suggerimenti si riferiscono alla dimensione organizzativa del percorso. In particolare, troviamo ipotesi di cambiamenti legati alla scelta del giorno, alla durata più o meno lunga del corso, alle difficoltà logistiche legate all'assenza da scuola.

Credo che se un suggerimento devo dare è proprio questo: come si cambia il luogo degli incontri, si deve cambiare anche il giorno. (Part. RelPlus I)

Per me forse, sarebbe stato meglio non fare tutti i corsi il venerdì. (Part. RelPlus I)



Ero anche preoccupata per il tempo da dedicare. (Part. RelPlus II)

Seppur sviluppato su un arco temporale lungo, sia in termini di durata della formazione, sia in termini di numero di incontri, il percorso formativo si è svolto serenamente grazie alla modalità messa in campo e grazie alla continua attenzione degli organizzatori. ((Part. RelPlus II)

5.1.8 Punti di ambivalenza

Analizzando i feedback dei partecipanti si sono riscontrati alcuni punti di ambivalenza. In alcuni casi le ambivalenze riguardano il livello organizzativo, come per esempio la durata del corso. Secondo alcuni partecipanti la durata del corso era eccessiva mentre per altri la formula “slow course” ha permesso di approfondire contenuti, clima di gruppo e di assimilarne in modo più efficace gli apprendimenti. Anche la scelta del giorno da dedicare al corso è stato tema di dibattito. Per alcuni il venerdì era il giorno perfetto per distendersi dopo una settimana di fatiche mentre per altri non era il giorno adatto a causa di impegni lavorativi. Un altro elemento che ha suscitato posizioni contrastanti è legato ai contenuti. Per alcuni partecipanti i contenuti erano poco approfonditi mentre per altri a tratti ridondanti.

I punti di ambivalenza riguardano in particolare le dimensioni più superficiali dell'apprendimento. Sulle dimensioni centrali come l'impianto metodologico previsto per il corso e il setting relazionale e contestuale i partecipanti si sono trovati concordi.

5.2 AZIONI DI MONITORAGGIO

Durante la prima e la seconda edizione il progetto ha previsto una “*Valutazione dei corsi pilota RelPlus I e II*” (Cattaneo, 2016) con l'obiettivo di monitorare l'offerta nella sua fase sperimentale, individuando punti di forza, opportunità di sviluppo ed eventuali accorgimenti per le edizioni successive. La ricercatrice si è basata su elementi di osservazione partecipata e interviste agli ideatori, organizzatori e formatori e ai partecipanti delle prime due edizioni RelPlus. Questa prima fase riflessiva ha permesso di evidenziare alcuni elementi innovativi particolarmente apprezzati dai partecipanti che caratterizzano questo percorso quali: la dimensione relazionale, la cura legata agli aspetti organizzativi e alla *location*, l'eterogeneità del gruppo, l'assenza di certificazione e la pluralità di strategie didattiche. Tra gli elementi individuati come sfide e opportunità di sviluppo si trovano il delicato equilibrio tra dimensione formale e informale dell'apprendimento e il desiderio espresso da alcuni partecipanti di approfondire maggiormente gli scopi, i metodi e le pratiche legate ai progetti di sede (di cui verranno date maggiori informazioni nel prossimo sotto capitolo).

L'autrice ipotizza un accompagnamento più corposo e continuativo nello sviluppo dei progetti di sede. Nelle successive edizioni si riscontrano infatti, alcune misure di intervento legate allo sviluppo di competenze progettuali nei partecipanti emerse dalle interviste con i responsabili di progetto presentati nel capitolo 6.

Ancora, accanto al ricco materiale valutativo prodotto dai feedback dei partecipanti abbiamo potuto esaminare altri due studi che in questi anni si sono soffermati sul dispositivo LINEA. Tra il 2018 e il 2019 viene elaborata una tesi di laurea, dal titolo “*Ben-essere per ben-insegnare*” (Petriccione, 2019) basato su osservazione partecipante e interviste ai professionisti



coinvolti nel più ampio progetto Linea. In questo caso l'autrice analizza il dispositivo promosso dal DECS a sostegno dei docenti in difficoltà alla ricerca di delineare un modello trasferibile ad altri contesti nazionali. Tra i concetti chiave del progetto LINEA che vengono enucleati emergono *il principio di non obbligatorietà, la cura dell'accoglienza, la valorizzazione dell'esperienza, il principio andragogico, il progetto secondo una logica di work in progress, la collaborazione con diversi enti territoriali, l'intervento su tre livelli di prevenzione*. In riferimento all'ipotesi di trasferibilità del modello vengono definite alcune *condicio sine qua non: stabilità politica, autonomia progettuale e sostegno economico*. Gli elementi adatti a un processo di trasferibilità del modello risiedono per l'autrice *nella cultura dell'accoglienza, nel potenziamento dell'informalità, nella presenza di proposte di formazione continua "cucite su misura", nella personalizzazione della formazione nei confronti dei singoli istituti* (Petriccione, 2019, pagg. 98 e seguenti).

Nello stesso periodo la Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP, all'epoca IUFPF) ha condotto un'indagine sul *"Teatro come strumento per promuovere la resilienza e il benessere degli e delle insegnanti: monitoraggio dell'iniziativa - per chi suona il campanello -"*. (Sappa, 2018). La misura ha permesso di evidenziare i vantaggi di proposte formative innovative e partecipative come il teatro forum interattivo.

Questi tre momenti di monitoraggio del dispositivo LINEA e più nello specifico dell'offerta formativa RelPlus ci parlano di un approccio riflessivo alla pratica che, seppur sperimentale e in continua evoluzione, si basa su evidenze empiriche in grado di porre in risalto alcuni nuclei concettuali del progetto, di sottolineare vantaggi e accorgimenti secondo una dinamica laboratoriale.

5.2.1 Rilevare gli impatti

In questo contesto i feedback dei partecipanti rappresentano una valutazione del percorso focalizzata sul grado di soddisfazione dei beneficiari dell'intervento e al tempo stesso costituiscono un approccio riflessivo all'apprendimento. I progetti di sede assumono carattere auto valutativo e riflettono la prospettiva metodologica laboratoriale propria del percorso formativo. Nel prossimo capitolo dedicato alle testimonianze l'attenzione sarà posta sugli impatti personali e collettivi del progetto RelPlus. Il termine *impatto* secondo una riformulazione di diversi glossari¹² è identificato come *"insieme degli effetti a lungo termine (positivi e negativi, primari e secondari, previsti o imprevisi) prodotti direttamente o indirettamente da un progetto sul proprio contesto di riferimento e sui beneficiari."*¹³ L'indagine RelPlus volge il suo sguardo agli impatti; alle costanti rispetto ai feedback forniti a fine corso, ai comportamenti e alle azioni dei destinatari, in termini di apprendimento collettivo, ai processi di modellizzazione e trasferibilità della pratica RelPlus.

¹² Ad esempio, Ocse/Dac (2002). Glossario dei principali termini utilizzati negli ambiti valutazione e gestione basata sui risultati. <https://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/35882565.pdf> Vedere anche <https://www.valutatoridimpatto.it/>

¹³ [Glossario - Impatto \(sordelli.net\)](https://www.glossario-impatto.net/)



6. TESTIMONIANZE

6.1 METODOLOGIA DI RACCOLTA E TRATTAMENTO DEI DATI PER LA PRIMA FASE

Come anticipato nel capitolo introduttivo alle scelte metodologiche dell'indagine, le testimonianze sono state raccolte grazie allo svolgimento di interviste (individuali e a coppie) a progettisti e formatori di RelPlus e di focus group con i partecipanti delle cinque edizioni.

Le interviste sono state svolte tra marzo e ottobre del 2021. Sono state intervistate cinque persone chiave all'interno del progetto RelPlus e del più ampio dispositivo LINEA: la responsabile di progetto, formatori/trici e infine altri collaboratori/trici del team LINEA. In una prima fase abbiamo scelto di intervistare la responsabile di progetto (RP¹⁴) e una collaboratrice del team LINEA, che si occupa dello sportello destinato al sostegno psicologico (CSP), per approfondire le fasi del ciclo di vita del progetto RelPlus partendo dalle sue origini ancorate al dispositivo LINEA. Per raggiungere questo obiettivo è stata creata una traccia che permettesse di ripercorrere, grazie all'intervista, le fasi di progettazione: ideazione, attivazione, implementazione, coordinamento, monitoraggio, valutazione e trasferibilità del progetto (Leone & Prezza, 2010). In seguito, abbiamo intervistato progettisti (Pr) e formatori/trici (Fo) dell'offerta formativa RelPlus con l'obiettivo di indagare, sullo stesso solco, il ciclo di vita del progetto RelPlus. Infine, abbiamo intervistato due persone che hanno seguito la prima edizione dell'offerta formativa in qualità di partecipanti. In un caso si trattava di una ricercatrice (Ric) coinvolta nella realizzazione di un'azione di monitoraggio delle prime due edizioni del progetto pilota RelPlus e nell'altro di un docente mediatore (DM) che in seguito è stato implicato attivamente nel progetto diventando membro del team LINEA e formatore nella quinta edizione di RelPlus (attualmente in corso). Le ultime due interviste sono state condotte su una traccia simile poiché in entrambi i casi si è deciso di indagare i vissuti relativi al duplice ruolo degli intervistati all'interno del progetto. Ogni intervista è stata dunque condotta in modo da evidenziare elementi significativi collegati al ruolo specifico degli intervistati all'interno del progetto.

Il rapporto evidenzia, in vari passaggi, la natura complessa del dispositivo LINEA come congegno composto da varie misure di intervento, largamente esplorate nei capitoli precedenti. RelPlus è parte di questo dispositivo di intervento e il presente rapporto è focalizzato sulle caratteristiche dell'offerta formativa con l'obiettivo di formalizzare gli elementi concettuali fondamentali in un'ottica di modellizzazione del percorso formativo. Nelle prossime fasi di indagine (B e C), orientate ad individuare elementi e condizioni di trasferibilità del modello, il focus sarà rivolto anche al più ampio dispositivo LINEA come elemento generatore di una cultura del benessere in cui sia possibile implementare percorsi formativi sul modello di RelPlus.

A causa della situazione pandemica tre delle cinque interviste sono state svolte a distanza e due in presenza.

La metodologia di analisi dei dati delle interviste rispecchia il metodo di analisi presentato nel sotto capitolo dedicato all'analisi dei feedback dei partecipanti. L'approccio di analisi di contenuto ha guidato lo studio delle testimonianze nelle fasi di categorizzazione presentate in

¹⁴ Le sigle stanno a indicare come sono indicati autori o autrici delle citazioni delle prossime pagine



questo capitolo e di interpretazione a cui è stato dedicato il capitolo 7 (Van der Maren, 2003). L'analisi svolta, a differenza di quella sui feedback dei partecipanti, è di natura qualitativa poiché valorizza i contributi in chiave narrativa.

I **focus group** sono stati svolti nei mesi di ottobre e novembre 2021, entrambi a distanza sulla piattaforma Zoom. Nel corso del mese di settembre sono stati emessi degli inviti di partecipazione via e-mail al 35% dei partecipanti totali delle cinque edizioni RelPlus. Ha aderito circa il 40% dei partecipanti invitati. Al primo focus group hanno partecipato 7 persone e al secondo focus group hanno partecipato 8 persone. I due incontri hanno raggruppato partecipanti delle varie edizioni in modo da evidenziare congruenze ed eventuali differenze tra i vissuti dei partecipanti alle cinque edizioni.

Per la conduzione dei focus group è stata elaborata una traccia in grado di testimoniare gli impatti personali e organizzativi del percorso formativo. I focus group sono stati organizzati su tre momenti principali. Nel primo l'obiettivo era raccogliere ciò che è rimasto vivo dell'esperienza, lavorare sulla dimensione affettiva dell'apprendimento, partendo dai ricordi vivi rimasti, come indicatori di emozioni persistenti, che hanno permesso di aprirsi a nuove esperienze e apprendimenti. Una nuvola di parole ci ha permesso di raccogliere commenti e riflessioni sul valore dei ricordi e delle emozioni dei partecipanti tramite lo strumento *Mentimeter*. Il secondo momento è stato dedicato a cogliere gli apprendimenti significativi realizzati dai partecipanti grazie a RelPlus. L'attivazione è stata mediata dallo strumento *Padlet* (lavagna virtuale) seguita da commenti di approfondimento. Il momento conclusivo è stato dedicato alla sintesi dei punti di forza e delle opportunità di sviluppo del progetto elaborate dai partecipanti con un lavoro in sottogruppi (breakout rooms) e presentate infine in plenaria.

Anche in questo caso le categorie di analisi utilizzate finora per il trattamento dei dati ci hanno permesso di leggere i risultati dei focus group con la lente degli apprendimenti trasformativi ereditata da Illeris (Illeris, 2007), secondo la quale gli apprendimenti complessi richiamano una serie di elementi in continua interazione dinamica tra loro: la dimensione affettiva (*incentive dimension*), relazionale (*interactive dimension*) e cognitiva (*learning content*) come punto di partenza di una spirale riflessiva caratterizzata da processi globali e ricorsivi.

6.2 FEEDBACK DAI TEAM DI PROGETTAZIONE E DI FORMAZIONE

Nel caso dell'analisi dei feedback dei partecipanti sono state identificate due macro-categorie di analisi (punti di forza e ipotesi di sviluppo). Per l'analisi delle **interviste** abbiamo utilizzato le stesse categorie di indagine per codificare i racconti di progettisti e formatori.

6.2.1 Punti di forza

I punti di forza sono stati raggruppati in nuclei tematici secondo le tre categorie esposte nel corso del precedente capitolo, richiamando le dimensioni caratterizzanti gli apprendimenti complessi ispirati alla prospettiva di Illeris (2007).

- *dimensione affettiva – incentive dimension* (motivazione, apertura al cambiamento, scoperta, entusiasmo / arricchimento, crescita, consapevolezza / scelta dei luoghi – location – come fonte di cura, benessere, accoglienza e sostegno / dimensione non formale dell'apprendimento, assenza di certificazione-libera adesione)



- *dimensione relazionale – interactive dimension* (spirito di gruppo, relazioni con i partecipanti / eterogeneità del gruppo-dimensione collaborativa di rete / gruppi di partecipanti della stessa sede scolastica / relazione tra pari con gli altri formatori-progettisti)
- *dimensione cognitiva – learning content* (contenuti e metodi diversificati nelle varie fasi del ciclo di vita del progetto: progettazione, implementazione, coordinamento, monitoraggio, valutazione e trasferibilità / pratiche riflessive di transfer alla vita professionale)

Nel caso dell'analisi delle interviste a progettisti e formatori tutte le dimensioni vengono intese come elementi posti in sinergia da una sovrastruttura intenzionale. Infatti, gli aspetti relazionali, affettivi e cognitivi (compresi di metodi, contenuti e pratiche riflessive) vengono progettati tramite accurati movimenti ingegneristici con l'obiettivo di promuovere processi di apprendimento trasformativo secondo il concetto olistico della *comprehensive theory* (Illeris, 2007).

Come nel caso dei feedback forniti dai partecipanti anche formatori e progettisti hanno identificato come punto di forza primario la **dimensione relazionale** (*interactive dimension*) del percorso. La maggior parte dei contributi, infatti, evidenzia la componente relazionale del percorso caratterizzata da una relazione con i partecipanti agerarchica e orizzontale, dalla costante cura dei contatti con le persone iscritte al corso e le sedi scolastiche di provenienza, dalla promozione di un **clima di gruppo** basato sulla collaborazione e su una comunicazione non giudicante.

la dimensione del non giudizio è stata promossa anche grazie ai momenti informali, mangiando insieme è possibile superare, andare oltre all'immagine che ho dell'altra persona, assumono un tono di decompressione e di amplificazione del benessere, del clima di gruppo, diventa un fare comunità (...) inoltre la presenza di un quadro relazionale basato sul non giudizio, la confidenzialità, l'ascolto, il rispetto e l'accoglienza dell'altro con la sua storia, ha permesso di delimitare il perimetro della riflessione creando fiducia e sicurezza. Lo sviluppo di relazioni interpersonali positive nel corso stesso come base per trasferirli poi anche nel proprio contesto scolastico. (PrC., 31 maggio 2021)

Così il gruppo diventa laboratorio, terreno di sperimentare dove generare nuove modalità relazionali e comunicative, un luogo e un tempo dedicato al riconoscimento reciproco.

Un altro aspetto relazionale evidenziato dagli/dalle intervistati/e è legato al concetto di rete, favorita dall'**eterogeneità dei partecipanti** generando spazi di condivisione tra attori provenienti da diverse divisioni e settori scolastici e assicurando una dimensione di scambio a livello interprofessionale grazie alla diversificazione dei ruoli professionali dei partecipanti (direttori, vicedirettori, docenti, ecc.).

È molto importante questo aspetto dell'interprofessionalità, garantita dall'eterogeneità del gruppo, che però ha permesso anche di rafforzare il ruolo del docente e i processi di identificazione professionale. (RicA., 30 settembre 2021)

La dimensione interattiva viene anche declinata nella **relazione tra pari** all'interno del gruppo di progettisti e formatori generando forze al servizio del percorso.

il nostro è un team coeso, senza persone motivate e disposte ad investire con entusiasmo non ci sarebbero progetti del genere. (CSP, 11 maggio 2021)



È un'alchimia che funziona davvero bene, possiamo lavorare in modo duttile e creativo, si tratta di una vera e propria fusione di teste. La complementarità tra ruoli professionali assicura da una parte l'ancoraggio al contesto ticinese grazie alla presenza di una persona collegata al territorio e dall'altra l'apporto di expertise e contenuti specifici grazie alla presenza di una figura professionale esperta ed esterna alle dinamiche istituzionali. (RP, 31 maggio 2021)

Un'altra carta vincente è stata la scelta di invitare relatori competenti e nuovi sulla scena ticinese. (FoD., 5 ottobre 2021)

A sostegno dei risultati emersi dai feedback dei partecipanti rappresentati in precedenza alla Figura 4, viene riconfermato il ruolo centrale della dimensione interattiva all'interno del percorso RelPlus, come componente fondamentale dell'apprendimento trasformativo.

Il secondo aspetto evidenziato tra i punti di forza riguarda la **dimensione cognitiva** (*learning content*) dell'apprendimento. Come anticipato in precedenza questa dimensione raccoglie contenuti e metodi utilizzati da formatori e progettisti per generare apprendimento. Presa dal punto di vista del progettista questa dimensione racchiude anche tutte le fasi di vita del progetto, gli approcci e i metodi attivati dalla fase di ideazione fino alla fase di valutazione dei partecipanti e del progetto (Leone, Prezza, 2010). Viene evidenziata da tutti i contributi la componente imprenditiva del progetto, come elemento fondamentale per la sua realizzazione in tutte le fasi.

Non è possibile tradurre le persone che lavorano a questo progetto in fattori che facilitano la diffusione dell'offerta formativa e la sua efficacia (PrC., 31 maggio 2021)

È necessario avere persone che ci credano davvero e ci mettano tutta la loro energia come nel caso di Linea. (CSP, 11 maggio 2021).

Rispetto all'ideazione, un'intervistata racconta alcuni elementi erano già chiari in fase ideativa avvenuta con il contributo di Ramani, come ad esempio il fatto che dovesse trattarsi di un percorso esperienziale, ludico, con formatori nuovi, mai visti, che fosse un'esperienza stessa di benessere. (RP, 31 maggio 2021)

La promozione del percorso nella sua fase di attivazione è stata condotta attraverso riunioni door to door, sul passaparola, puntando all'animazione dell'interesse negli istituti scolastici: suscitare curiosità, legittimare il disagio senza stigmatizzarlo, proporre da subito un intervento che possa agire sia sulle dinamiche organizzative sia su quelle individuali. (CSP, 11 maggio 2021).

Da non sottovalutare l'impianto di coordinamento che è stato assicurato da una volontà chiara espressa da un'intervistata: volevo che ci fosse una persona che facesse il ponte tra i diversi contributi dei relatori, che garantisse una sorta di fil rouge. (RP, 16 marzo 2021).

Rispetto alla valutazione, tenuto conto dell'approccio formativo alla valutazione esplorato nelle pagine precedenti e della scelta di proporre un percorso formativo non formale, progettisti e formatori hanno espresso varie opinioni. Le prime considerazioni vengono fatte basandosi sulla reazione dei partecipanti



...c'era un'attenzione costante alle reazioni immediate dei partecipanti, come prima forma di rilevazione degli impatti, questo era possibile grazie al fatto che fossimo in due. Per la valutazione degli apprendimenti la grande sfida per me è stata uscire dalle logiche della certificazione di un percorso formativo formale e orientarsi verso approcci di apprendimento non formale dove il senso della valutazione degli apprendimenti diventa un processo riflessivo, di esplicitazione consapevole delle proprie competenze facilitato anche dall'elaborazione dei progetti di sede e dove il percorso diventa più accessibile proprio perché sgravato dal carico di una valutazione certificante a fine percorso. (PrC, 31 maggio 2021).

Sempre sulla scelta di non certificare il percorso, un altro contributo sostiene che una valutazione sommativa in questo contesto non è in linea con l'approccio stesso, potrebbe essere fuorviante e creare stress quando invece l'obiettivo è quello di creare benessere, uno spazio protetto di apertura, ascolto e condivisione.

Le pratiche riflessive sono state fondamentali in questo percorso perché hanno attivato processi di autovalutazione da parte dei partecipanti, di applicazione e sperimentazione diretta grazie ai lavori in sottogruppi (RP, 31 maggio 2021).

Per la rilevazione degli impatti in termini di comportamento e risultati effettivi sul contesto organizzativo e sulla pratica professionale dei partecipanti, un'altra persona intervistata problematizza l'azione stessa del valutare: valutare l'impatto di RelPlus significa porsi in un'ottica di obiettivi che non sono misurabili in modo convenzionale; ad esempio, mettere in campo un'offerta di servizi di supporto significa far emergere la domanda e indirettamente rendere visibile il disagio.

Solo rendendo le disfunzionalità visibili si può pensare di affrontarle e di migliorare il clima organizzativo. L'obiettivo non può essere quello di ridimensionare il disagio conclamato, riportandolo ad un livello nascosto. (CSP, 11 maggio 2021).

Dunque un impianto valutativo dei partecipanti basato su tre assi: *la reazione dei partecipanti* in termini di soddisfazione resa possibile grazie all'attenzione costante del clima di classe e ai questionari compilati a fine edizione, *gli apprendimenti* agito grazie ad un approccio di didattica esperienziale e progettuale, di simulazione e di sperimentazione diretta nutrito dalle logiche della riflessività e infine dalla scelta di indagare a posteriori tramite focus group gli *impatti* osservati dai partecipanti in chiave individuale (sulla trasformazione dei propri *comportamenti*) e collettiva (*risultati* sul clima organizzativo).

Sulla fase di implementazione concreta del percorso formativo, le persone intervistate citano il carattere innovativo del progetto, la logica del work in progress intesa quasi come una sfida concettuale, un canovaccio di pianificazione didattica flessibile e centrato sui bisogni dei partecipanti, il ruolo centrale dell'approccio esperienziale e riflessivo, della didattica progettuale promossa con l'elaborazione dei progetti di sede, l'aspetto ludico, di drammatizzazione e simulazione.

È stato molto bello osservare la meraviglia e la curiosità dei partecipanti nello sperimentare nuove forme didattiche. (FoD., 5 ottobre 2021)



Oltre ai metodi diversificati anche la scelta di cambiare luogo ad ogni incontro aveva la sua importanza, ci ha permesso di non entrare in una dimensione abitudinaria, cristallizzata ma di stimolare la scoperta, di uscire dai propri schemi, non era possibile sedersi sempre allo stesso banco per intenderci. (RicA., 30 settembre 2021)

Approcci dunque in grado di attivare processi di scoperta e di stupore, *enablers* di apprendimenti secondo una logica di didattica generativa (Reggio, 2011; Freire, 2012) di cui verranno presentati approfonditamente i riferimenti nel settimo capitolo.

Per concludere, sono state evidenziati numerosi elementi anche per quanto riguarda la **dimensione affettiva** dell'apprendimento, nella sua funzione incentivante (*incentive dimension*). Come nel caso dell'analisi ai feedback dei partecipanti anche le persone intervistate hanno sottolineato questa dimensione in termini di apertura al cambiamento, scoperta, entusiasmo, arricchimento, crescita e aumentata consapevolezza.

Il percorso ha l'obiettivo di rafforzare la consapevolezza attorno alla centralità dell'organizzazione e delle relazioni al suo interno, del benessere organizzativo. (CSP, 11 maggio 2021)

Gli elementi di cura, accoglienza, benessere e sostegno come pure la scelta dei luoghi sono state le chiavi di volta per appassionare i partecipanti al percorso di apprendimento. L'obiettivo infatti era quello di creare:

Un momento di time out, di stacco, con un'attenzione particolare ai luoghi che erano luoghi di bellezza e cultura, l'attenzione ai simboli, come per esempio al Museo Vela che è un luogo di memoria e del vivere assieme. È stato importante costruire sin da subito un'esperienza di benessere. (RP, 31 maggio 2021)

Una presa a carico attraverso la promozione del benessere ha permesso alla persona di uscire dalla visione di sé stesso come un Calimero, di sentirsi meno sole nel dover affrontare il disagio. (CSP, 11 maggio 2021)

un momento completamente dedicato a noi. Avevamo la sensazione di essere coccolati. (FoD., 5 ottobre 2021)

Benessere come facilitatore di apprendimento in cui le relazioni interpersonali positive potessero iniziare a germogliare (PrC., 31 maggio 2021).

I responsabili di progetto hanno messo in atto piccoli gesti che parlano di benessere, come per esempio i biscottini nelle pause, i luoghi incantevoli, le coperte quando abbiamo lavorato all'aperto nel parco della Breggia. Non si parlava di cose leggere, ma c'era leggerezza. Per esempio, il teatro ha permesso di sviluppare un approccio umoristico al conflitto e di tornare alla dimensione di leggerezza tramite il sorriso. (RicA., 30 settembre 2021)

Un altro elemento particolarmente rilevante emerso dalle narrazioni degli intervistati è la salvaguardia del carattere non formale nel segno dell'adesione volontaria e la possibilità di portare qualcosa di nuovo, svincolato dalle logiche della certificazione.



Quest'ultimo aspetto legato alla certificazione, come nel caso dei questionari di soddisfazione, rappresenta punti di ambivalenza. Gli stessi vengono ripresi nel prossimo sotto capitolo nel quale si affrontano suggerimenti e opportunità di sviluppo.

6.2.2 Ipotesi di sviluppo

Come anticipato, secondo alcune persone intervistate l'assenza di certificazione può essere considerata come ambivalente, da un lato positiva, dall'altro potrebbe anche essere un freno ad una diffusione più forte e generalizzata dell'offerta formativa. Secondo alcuni partecipanti, infatti, una certificazione del percorso potrebbe essere un valore aggiunto. Alcune tra le persone intervistate ipotizzano una formula che permetta il riconoscimento e/o la validazione a posteriori delle competenze acquisite, per esempio tramite la certificazione del percorso all'interno di formazioni formali come per es. il GeFo.

Parallelamente alle ipotesi suggerite dai partecipanti, sono state adottate tre categorie di analisi: ipotesi di sviluppo riguardanti **strumenti e metodi, contenuti** e sul **piano organizzativo**. Dai contributi degli intervistati emergono in particolare suggerimenti sul piano organizzativo e a livello di strumenti e metodi adottati. A differenza dei contributi raccolti tramite i feedback dei partecipanti, alle persone intervistate è stato anche chiesto come immaginano il progetto in termini di sostenibilità e trasferibilità del modello ad altri contesti professionali.

IPOTESI DI SVILUPPO RELATIVE AI CONTENUTI

Sul piano di strumenti e metodi e più in generale sul piano concettuale vengono riportate ipotesi circa la possibilità di sviluppare maggiormente competenze progettuali e riflessive nei partecipanti per la realizzazione dei progetti di sede e la dinamica di transfer:

Si potrebbe ipotizzare un accompagnamento più corposo e continuativo nello sviluppo dei progetti di sede e più in generale di una competenza progettuale. (RicA., 30 settembre 2021)

Nel RelPlus V in veste di formatore ho potuto investire maggiormente su questo aspetto, formando i partecipanti ad una competenza progettuale e riflessiva e accompagnandoli in modo più cospicuo e regolare nella realizzazione del progetto di sede. Questo è stato possibile anche a causa della pandemia che ha ridotto gli incontri in presenza a grande gruppo e privilegiato un accompagnamento più individuale legato all'implementazione del progetto di sede. Secondo me si potrebbero ipotizzare anche 2-4 incontri in più dedicati proprio allo sviluppo dei progetti di sede. (FoD., 5 ottobre 2021)

Questo elemento introduce una riflessione interessante sulla complessa dinamica tra processi dialogici e processi di interiorizzazione nella generazione di apprendimento di cui si trovano approfondimenti nel capitolo settimo (Reggio, 2011) e rimanda alla necessità di *un'attenzione costante nel mantenere in equilibrio la dimensione relazionale e la dimensione di apprendimento*. (RicA., 30 settembre 2021).

IPOTESI DI SVILUPPO RELATIVE A STRUMENTI E METODI

Per quanto riguarda i metodi di promozione e diffusione dell'offerta riguarda la possibilità di coinvolgere gruppi di sede interessati a partecipare al progetto.



I Partecipanti che vengono da soli rispetto alla propria sede scolastica hanno difficoltà a coltivare questi nuovi approcci relazionali e a trasferirli nell'ecosistema di riferimento. In questo senso i progetti di sede sono molto importanti (PrC., 31 maggio 2021).

Sempre sul tema dei partecipanti provenienti dalla stessa sede scolastica una persona intervistata solleva qualche aspetto critico e suggerisce alcuni strumenti per mitigare il rischio.

Un elemento individuato come critico è legato al rischio di autocensura dovuta ai differenti ruoli all'interno della scala gerarchica. In questo senso si potrebbe intervenire a livello preventivo elaborando un contratto pedagogico tra le parti nel quale vengono chiariti ruoli e compiti all'interno del progetto. (RicA., 30 settembre 2021).

Questa questione richiama la complessità legata alla doppia catena di comando tipica del lavoro a progetti che può essere superata grazie alla progettazione di un sistema di coordinamento temporaneo, trasversale all'organizzazione funzionale.

Un ultimo punto evidenziato nella categoria di suggerimenti legati a strumenti e metodi riguarda la sfida posta da una didattica ibrida. Durante la pandemia il percorso ha subito un arresto poiché uno degli assi portanti del progetto è venuto meno. La dimensione relazionale e interattiva identificata come il punto di forza principale di RelPlus, sia da parte dei partecipanti sia di formatori e progettisti è stata costretta a ripensarsi.

È necessario capire come continuare per fare in modo che il punto di forza di RelPlus legato allo spirito di gruppo e alla diversificazione sul piano dei metodi e dei luoghi di formazione possa comunque trovare respiro... (FoD., 5 ottobre 2021).

IPOTESI DI SVILUPPO RELATIVE AL PIANO ORGANIZZATIVO

Sul piano organizzativo uno dei contributi ipotizza la possibilità di ridurre leggermente il numero di partecipanti in modo da poterli accompagnare in modo più esaustivo nei lavori in sottogruppi e nello sviluppo dei progetti di sede. Un altro suggerisce di pianificare il percorso su un solo anno scolastico anziché due. L'ultimo contributo legato al piano organizzativo suggerisce la possibilità di pensare a degli *incontri regolari per mantenere vivo lo spirito di gruppo e la dimensione di rete e collaborazione attivata tramite il percorso.* (FoA, 30 settembre 2021).

6.2.3 Suggerimenti legati alla sostenibilità e trasferibilità del progetto

Rispetto alla sostenibilità del progetto sul lungo termine alcuni contributi sottolineano l'importanza di pianificare l'elemento legato all'ereditarietà del dispositivo.

Sarà necessario iniziare a valutare come portare avanti il progetto dal momento che siamo prossimi alla pensione. In questo senso il lavoro di concettualizzazione portato avanti dall'indagine RelPlus potrebbe essere un punto di partenza in termini di trasferibilità del modello ad altri contesti ma anche ad altri professionisti che siano in grado di portarlo avanti (FoD., 5 ottobre 2021).



Concettualizzazione e formalizzazione dell'offerta formativa per rispondere ad esigenze di leggibilità e replicabilità del dispositivo, per restituire un'immagine fedele al percorso e ai suoi principi.

Rispetto alla trasferibilità del progetto ad altri contesti professionali su cui è orientata la fase C della presente indagine, troviamo dei contributi preziosi:

Sicuramente vi sono punti di contatto, a partire dalla complessità dei due ecosistemi sul piano organizzativo e relazionale; in entrambi saper gestire relazioni il conflitto è una competenza chiave che fa la differenza. Il percorso poi può essere anche utile per accompagnare personale non formato ad assumere e gestire il ruolo di leadership. RelPlus può rappresentare un modello utile anche per altre criticità del contesto socio-sanitario, come la dimensione interprofessionale e intergenerazionale, la digitalizzazione, gli stili comunicativi e di leadership, il turnover, la gestione delle riunioni, ecc.; si tratta di ripensamenti profondi sulle relazioni interprofessionali, sulle modalità comunicative e più in generale sul clima organizzativo che possono trarre beneficio dalla disponibilità di spazi protetti di riflessione e di ascolto. (PrC., 11 maggio 2021)

È fondamentale la passione e una convinzione reale, la coerenza tra l'idea del progetto iniziale e la sua applicazione. E in questo RelPlus è un esempio. (RicA., 30 settembre 2021)

6.3 FEEDBACK DELLE E DEI PARTECIPANTI A POSTERIORI

Da ultimo riportiamo i risultati ottenuti grazie alla conduzione di due focus group con alcuni partecipanti delle cinque edizioni. I risultati sono stati riportati in forma descrittiva riciclando le categorie di analisi utilizzate per i questionari di soddisfazione e le interviste. I contributi sono stati organizzati secondo le due macro categorie: **punti di forza** cercando di distinguere gli elementi che favoriscono apprendimento secondo caratteristiche affettive, interattive o cognitive e **ipotesi di sviluppo**.

6.3.1 Primo focus group

Inizialmente è stato introdotto il lavoro di ricerca che stiamo conducendo, i suoi obiettivi e prodotti, gli obiettivi del focus group, le modalità di lavoro e svolgimento dello stesso secondo l'articolazione nei tre momenti presentati in precedenza.

MEMORIE IN TRE PAROLE

In questa fase ci siamo concentrati a raccogliere elementi direttamente connessi alla dimensione affettiva dell'apprendimento, ricordi, emozioni, sensazioni. I partecipanti al focus group sono stati invitati a scrivere dal proprio *device* tre sostantivi particolarmente significativi sul vissuto legato a RelPlus che sono stati registrati su cloud e resi accessibili e condivisibili tramite l'ausilio di *Mentimeter*. L'applicazione ha elaborato in maniera automatica il numero di occorrenze delle parole indicate dai partecipanti evidenziano quelle più frequenti.

La domanda posta al gruppo era la seguente: "Cosa ricordo di RelPlus, cosa mi rimane nel cuore, mi emoziona ancora".

Come si evidenzia nell'immagine 1, l'elemento centrale identificato dai partecipanti, in alcuni casi a distanza di anni dall'esperienza vissuta, è legato alla dimensione relazionale di RelPlus. I risultati di questa prima attivazione confortano quelli emersi dai questionari di soddisfazione e dalle interviste a formatori e progettisti. La forte componente interattiva e il ruolo che riveste vengono evidenziati nettamente anche in questi ultimi contributi. In secondo luogo, troviamo il benessere e l'ascolto. Alcuni partecipanti intervengono specificando come il benessere venga declinato come benessere personale e relazionale, mentre l'ascolto come uno degli ingredienti centrali della dinamica relazionale. Il gruppo è visto come un organismo vivente, in grado di evolvere e crescere.

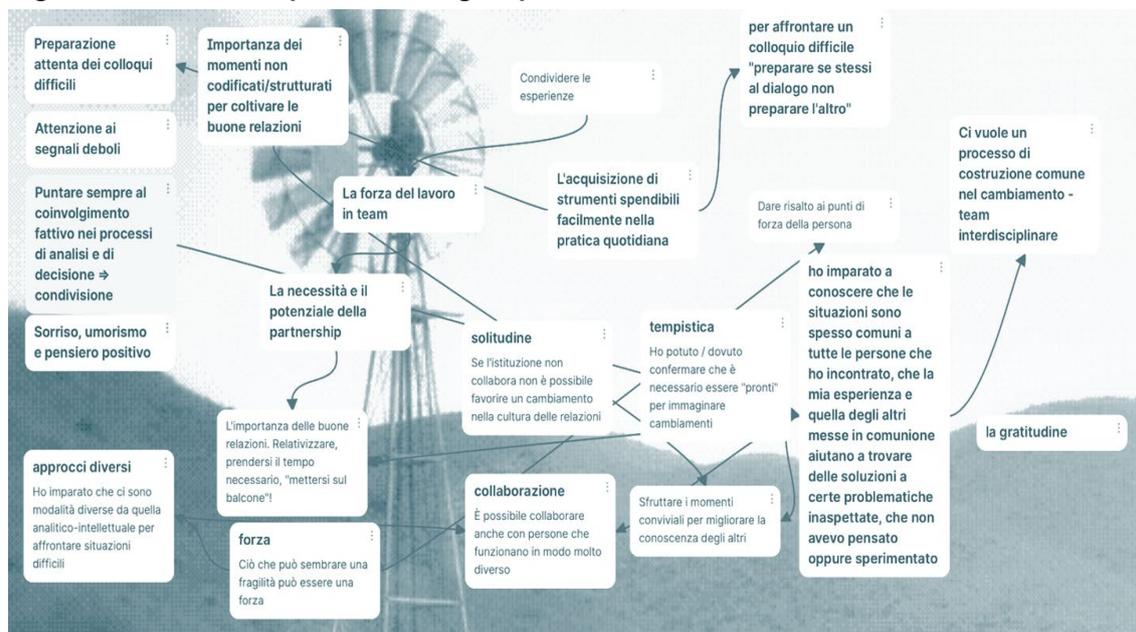
Figura 9: Nuvola di parole emerse nel primo focus group



COME SONO CAMBIATO

Questo secondo momento è stato dedicato all'emersione di quelli che sono gli apprendimenti significativi realizzati dai partecipanti grazie a RelPlus, quelli che li hanno cambiati nel loro modo di agire e quelli che sono riusciti a mettere in valore alla luce della pratica reale di questi anni. È stato utilizzato lo strumento *Padlet* (lavagna virtuale, Figura 10) che ha permesso di evidenziare i cambiamenti effettivi avvenuti nelle vite professionali dei partecipanti.

Figura 10: Padlet del primo focus group alla domanda 2





In questa fase si può fare una riflessione sugli impatti intesi come trasformazione concreta di valori, pensieri ed azioni (alcuni coltivati nel corso degli anni trascorsi dall'adesione a RelPlus e altri in fase di fioritura visto il poco tempo trascorso dall'adesione, infatti alcuni partecipanti alla quinta edizione stanno attualmente seguendo il corso. Tutti gli elementi emersi sulla lavagna virtuale sono poi stati ripresi nella fase tre del focus group e discussi in sottogruppi. Di seguito il risultato di questa seconda attivazione:

Nel terzo momento del focus group sono stati sintetizzati in sottogruppi punti di forza e alcuni suggerimenti di sviluppo per RelPlus.

PUNTI DI FORZA

Il seguente elenco presenta in modo sintetico quanto emerso dalle presentazioni in plenaria, confermando alcuni elementi rilevati anche nelle analisi delle precedenti testimonianze (questionari di soddisfazione e interviste).

Tabella 1: Punti di forza RelPlus rilevati tramite il primo focus group

<p>Dimensione relazionale <i>Interactive dimension</i></p>	<ul style="list-style-type: none">- Incontro con la diversità- Confronto interistituzionale e interprofessionale (eterogeneità dei partecipanti)- Creazione di una rete di conoscenze e collaborazioni (dimensione di rete e scambio di buone pratiche)- Evoluzione e crescita di gruppo (dimensione relazionale)- Condivisione tra persone della stessa istituzione altrimenti prevalente l'isolamento (importanza dei gruppi di sede)- Condivisione (clima di gruppo)- Attivazione di una dinamica di apprendimento collettivo (adesione continuativa da parte dei collaboratori di una sede scolastica nel corso degli anni)- Tutela dell'aspetto relazionale e del clima di gruppo malgrado il distanziamento fisico dovuto alla pandemia da Covid-19
<p>Dimensione cognitiva <i>Learning content</i></p>	<ul style="list-style-type: none">- Tempo di sedimentazione adeguato (modalità "slow course")- Conoscenza dei servizi di supporto presenti sul territorio- Adeguatezza e soddisfazione rispetto ai contenuti trattati- Dare sistematicità e solidità teorica a pratiche di promozione del benessere organizzativo già in uso nella propria sede scolastica- Prendere distanze, come pratica per non immergersi nel conflitto- Riconoscimento istituzionale del percorso nel monte ore obbligatorio di formazione continua

Dimensione affettiva <i>Incentive dimension</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Essere fuori dal contesto scuola e dalle sue urgenze quotidiane per riflettere sulla scuola - Un corso che non dava ricette, ma creava opportunità - Benessere personale e relazionale - Dimensione di scoperta, curiosità e meraviglia per la bellezza dei luoghi e per l'originalità degli approcci - Dimensione di fiducia, apertura e ascolto reciproco - Sensibilizzazione e maggiore consapevolezza sul tema del disagio - Dinamica del circuito virtuoso
--	---

IPOTESI DI SVILUPPO

- Estendere la proposta a tutti i collaboratori della divisione della formazione professionale
- Creare momenti di ritrovo a posteriori (dare continuità alla vita del gruppo e alle sinergie attivate)
- Aumentare la parte pratica (sperimentazione diretta)
- Ripensare il ritorno all'istituzione (solitudine, difficoltà nella promozione di una nuova cultura relazionale soprattutto se non si partecipa con un gruppo di sede)
- Creare maggiore legittimità grazie ad un approccio improntato a tutti i livelli gestionali
- Possibilità di allargare lo sguardo oltre al mondo della scuola: favorire un confronto su questi temi con persone del mondo industriale, bancario, etc.

6.3.2 Secondo focus group

Dopo una breve introduzione sugli obiettivi dell'indagine e del focus group, abbiamo riproposto la stessa traccia seguita in occasione del primo focus group. Il primo momento è stato dedicato ai ricordi rimasti vivi, in alcuni casi anche a distanza di molti anni, le emozioni legate all'esperienza vissuta tramite RelPlus. I partecipanti sono stati invitati a condividere tre parole sottoforma di sostantivi raccolti e organizzati dalla piattaforma *Mentimeter*.

MEMORIE IN TRE PAROLE

Di seguito la nuvola di parole emersa in questa seconda occasione:

Figura 11: Nuvola di parole emersa dal secondo focus group



Salta subito all'occhio il parallelismo tra primo e secondo focus group in relazione alle parole più frequenti identificate dal sistema. Al primo posto ritroviamo la parola *condivisione* come

elemento chiave della dimensione relazionale dell'apprendimento e del suo ruolo fondamentale nell'approccio RelPlus. A seguire la parola benessere. Ancora una volta vengono confermati gli elementi relazionali e affettivi come componenti fondamentali degli apprendimenti trasformativi come segnalato da autori quali Mezirow, Freire e Brookfield (Biasin, 2016), e come orizzonti per il presente lavoro di indagine nelle pratiche di concettualizzazione del modello.

COME SONO CAMBIATO

Il secondo esercizio di attivazione tramite la lavagna virtuale *Padlet* (Figura 12) ha permesso di evidenziare alcuni degli apprendimenti trasformativi maturati dai partecipanti.

Figura 12: Padlet del secondo focus group alla domanda 2



Gli elementi visibili sulla lavagna virtuale riportata di seguito hanno animato la discussione in sottogruppi e la riflessione finale in plenaria di cui sono state raccolte le tracce nel presente rapporto secondo le categorie di analisi che hanno guidato tutto il lavoro di indagine sulle testimonianze.

Durante il lavoro in sottogruppi e la fase di discussione in plenaria sono emersi i seguenti aspetti:

PUNTI DI FORZA

Tabella 2: Punti di forza RelPlus rilevati tramite il secondo focus group

Dimensione relazionale <i>Interactive dimension</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Eterogeneità del gruppo in grado di far dialogare varie realtà professionali - Solidarietà tra i partecipanti favorita da un clima di gruppo caratterizzato da sensibilità ed empatia
--	--



	<ul style="list-style-type: none">- Possibilità di contaminare positivamente la propria organizzazione di appartenenza- Soddisfazione rispetto ai formatori ingaggiati per la formazione- Dimensione relazionale come forma di attenzione e supporto in casi di disagio dei colleghi- Dimensione conviviale e informale come motore di un'autentica vicinanza e collaborazione- Importanza dei gruppi di sede
Dimensione cognitiva <i>Learning content</i>	<ul style="list-style-type: none">- Possibilità di trasferire il clima di benessere al proprio contesto di appartenenza (dimensione riflessiva)- Contenuti proposti fondamentali nell'esercizio della leadership come per esempio la negoziazione, la gestione del conflitto, il riconoscimento immediato di fenomeni come il burnout
Dimensione affettiva <i>Incentive dimension</i>	<ul style="list-style-type: none">- Bellezza dei luoghi visitati (location) in grado di stimolare riflessione, apertura alla relazione e al confronto- Prendersi del tempo, potersi fermare, farsi un regalo- Sensazione di benessere, accoglienza e grande umanità (non solo preparazione da punto di vista tecnico)- L'assenza di certificazione ha permesso di essere più rilassati e aperti all'apprendimento

IPOTESI DI SVILUPPO

- Possibilità di estendere maggiormente la proposta a tutto il personale
- Aumentare i momenti di sperimentazione diretta, "la messa in pratica"

6.4 ANALISI TRASVERSALE DELLE TESTIMONIANZE

Le testimonianze indagate hanno evidenziato punti di contatto confermando la centralità di alcuni elementi dell'offerta formativa RelPlus. I questionari di soddisfazione (feedback dei partecipanti forniti a fine corsi), le interviste e i focus group sono concordi nell'assegnare alla dimensione relazionale dell'offerta un ruolo centrale e determinante per lo sviluppo di apprendimenti significativi nel campo delle *Relazioni interpersonali positive*. Dunque, il gruppo come laboratorio relazionale, territorio fertile e protetto dove poter allenare e sperimentare sé stessi e la relazione con gli altri prima di trasferire nuove pratiche e innestare nuove culture nei propri ambiti di provenienza. Condividere questa avventura in un clima di benessere che possa favorire ascolto, empatia, apertura e uno spirito solidale e collaborativo dello stare e del lavorare insieme.

In tutti e tre i contributi (questionari di soddisfazione, interviste e focus group) si confermano i punti di forza identificati per la dimensione interattiva, ovvero il clima di gruppo e la relazione tra pari, l'importanza di un gruppo eterogeneo di partecipanti nell'attivare una dimensione di scambio e di rete interistituzionale e interprofessionale, la relazione con i partecipanti vs progettisti e formatori. L'importanza di partecipare con un gruppo di sede viene evidenziata in tutte le testimonianze, ma soprattutto da parte dei partecipanti che non hanno potuto condividere il percorso con altri colleghi/e sperimentando un senso di difficoltà e solitudine nella promozione di nuove culture relazionali all'interno della propria istituzione. I contributi dei



focus group, soprattutto perché avvenuti a posteriori dopo un tempo di sedimentazione adeguato, hanno permesso di rafforzare ulteriormente la consapevolezza che per attivare processi di apprendimento organizzativo sia necessario garantire una partecipazione continuativa (durante l'arco delle varie edizioni) e per gruppi di sede. Infine, i focus group hanno permesso di indagare anche gli effetti della pandemia da Covid-19 sull'offerta formativa e in particolare sulla dimensione relazionale. I partecipanti ai focus group (di cui alcuni attualmente in formazione nella quinta edizione di RelPlus) hanno confermato lo sforzo da parte di progettisti e formatori nel tutelare l'aspetto relazionale e il clima di gruppo malgrado il distanziamento fisico che ha caratterizzato gran parte dell'ultimo biennio.

Sulla dimensione cognitiva (contenuti e metodi) non vi sono differenze. In tutti i casi contenuti e metodi sono stati apprezzati come pure l'importanza di un approccio riflessivo alla pratica. Nel caso delle interviste sono stati indagati anche i "retroscena", metodi e approcci che hanno caratterizzato le fasi di progettazione del percorso, elementi che per motivi legati alle specificità del ruolo non ritroviamo nelle testimonianze dei partecipanti. Riscontriamo un unico punto di ambivalenza legato alla durata del corso in quanto scelta metodologica. Secondo alcuni rispondenti è troppo lungo mentre per altri questo arco di tempo permette di approfondire maggiormente contenuti e relazioni rafforzando le possibilità di attivare apprendimenti significativi in grado di impattare positivamente il proprio contesto di appartenenza.

Partecipanti, progettisti e formatori rilevano gli stessi elementi anche per quanto riguarda la dimensione affettiva nella sua funzione incentivante. Arricchimento, crescita, consapevolezza, accoglienza, cura, benessere, sostegno sono alcune delle parole chiave che hanno caratterizzato trasversalmente tutti i contributi. L'importanza della scelta del luogo come *dé-clancheur* di benessere, stupore e meraviglia. L'elemento di ambivalenza è rappresentato dalla dimensione non formale dell'offerta e nell'assenza di certificazione. Alcuni contributi, sia da parte dei partecipanti sia da parte di progettisti e formatori, evidenziano l'importanza di mantenere il progetto svincolato da una certificazione formale e dalle logiche di una valutazione sommativa mentre in altri casi si prendono in considerazione ipotesi legate alla validazione delle competenze acquisite e al riconoscimento delle stesse in circuiti di formazione formale già attivi sul territorio.

Rispetto ai punti di forza possiamo dunque dire di aver trovato molta aderenza tra le varie testimonianze, malgrado le differenze rispetto al proprio ruolo nella dinamica di apprendimento (docente/discente) e la caratteristica longitudinale dell'indagine che ha visto prendere in esame testimonianze "a caldo" tramite i questionari di soddisfazione compilati dai partecipanti a fine edizione e testimonianze in grado di parlare degli impatti effettivi del percorso a distanza di anni.

Sulle ipotesi di sviluppo e i suggerimenti avanzati dai rispondenti troviamo alcuni elementi in comune nelle testimonianze dei partecipanti (questionari di soddisfazione e focus group) come, per esempio, le ipotesi di modifiche avanzate sul piano metodologico: il desiderio di potersi ritagliare maggiori occasioni di simulazione e sperimentazione diretta, approfondire analisi di casi, intervistazioni. Sempre a livello di strumenti e metodi i partecipanti menzionano il bisogno di ritrovarsi a posteriori per dare continuità alla vita del gruppo, alle sinergie e alla dimensione di rete attivata durante il percorso. Comune a tutte le testimonianze troviamo le necessità di ripensare il ritorno in sede, tramite l'implementazione di approcci progettuali sostenibili e la partecipazione tramite gruppi di sede come condizione da favorire per ottimizzare



gli impatti organizzativi. Infine, i focus group hanno messo in luce la necessità di creare maggiore legittimità a tutti i livelli gestionali circa le nuove prospettive relazionali che si vogliono sviluppare all'interno di un'organizzazione.

Sul piano organizzativo troviamo altri due elementi comuni evidenziati sia dai questionari di soddisfazione sia dai contributi raccolti tramite intervista. Il primo riguarda la possibilità di diminuire il numero di partecipanti per garantire un accompagnamento più sostenuto e mirato. Il secondo riguarda la durata del corso che, come anticipato, è uno dei punti di ambivalenza accanto alla dimensione di apprendimento non formale dell'offerta. Secondo alcuni contributi si potrebbe ipotizzare una pianificazione del percorso su un unico anno scolastico.

Punti di forza e ipotesi di sviluppo sono stati ora ampiamente messi in luce, tramite la voce di partecipati, progettisti e formatori secondo una prospettiva di indagine multi-attoriale e longitudinale. I contributi possono così essere messi al servizio di un processo di astrazione in grado di tradurre questi elementi in un quadro concettuale chiaro con solidi ancoraggi teorici. Nel capitolo conclusivo si avanza verso la formalizzazione del percorso RelPlus con l'obiettivo di tradurre il metodo in modello in modo da poter cristallizzare la sua forza, elaborare eventuali piste di sviluppo in un'ottica di sostenibilità e trasferibilità del progetto.

7. CARATTERISTICHE DI UN PROGETTO FORMATIVO INNOVATIVO¹⁵

7.1 RELPLUS: UN MODELLO NATO DALLA PRATICA

Ci siamo chiesti più volte nel nostro lavoro se avesse senso e fosse legittimo “concettualizzare” un'esperienza di apprendimento come RelPlus, che si è sviluppata nella pratica. Se fosse corretto riportarla in qualche modo a modello, equipaggiandola “a posteriori” dei riferimenti teorici su cui un dispositivo come quello che abbiamo analizzato deve fondarsi per poter essere replicabile. Nelle parole delle e dei protagonisti abbiamo da subito colto che a guidarne l'azione – prima delle teorie – era la grande capacità di basculare in modo fluido tra il piano della ricerca e dell'analisi e quello dell'immersione nelle interazioni, nelle emozioni, nella vita relazionale del microcosmo della scuola. Eppure, in questo sforzo di immersione nel “qui e ora” si riconosceva uno sguardo interpretativo solido e fondato, radicato nelle teorie della comunicazione e della mediazione, nutrito dalla pratica andragogica. Non eravamo in presenza di “agiti” improvvisati sul momento, il dispositivo appariva lontano dalla “naïveté” pedagogica. Ci siamo allora convinti che fosse legittimo e utile tornare all'obiettivo di partenza, quello della concettualizzazione del percorso, che ha orientato il nostro sguardo analitico (cfr. infra capitolo 2), per cogliere la realtà di un dispositivo ormai consolidato, giunto alla quinta edizione, che pur senza una formalizzazione esplicita dei principi guida cui si ispirava mostrava un'evidente intenzionalità formativa. E una grande intelligenza.

Dialogando con le formatrici e i formatori e con i partecipanti abbiamo colto quanto la navigazione seguisse una rotta tracciata da una bussola fatta di valori, saperi e teorie, ma quanto fosse altrettanto importante la capacità dei naviganti di leggere i venti e seguirli, prendere le

¹⁵ Questo capitolo è stato curato soprattutto da Furio Bednarz



onde dal verso giusto, cambiare rotta quando il mare lo consigliava. L'equilibrio tra rotta tracciata, un punto d'arrivo chiaro all'orizzonte, e flessibilità della navigazione è stato uno dei segreti di RelPlus. Solo tenendo presente questo equilibrio, che è componente chiave del percorso formativo, possiamo svelare le alchimie che lo hanno caratterizzato, le opzioni di volta in volta assunte da chi lo guidava. Formalizzare tutto questo, "concettualizzarlo" è non solo legittimo, ma indispensabile per consegnare ai posteri questa esperienza, valutarne la trasferibilità, assicurarne la trasmissione intergenerazionale in una fase in cui i protagonisti hanno ben presente proprio la sfida di dare continuità alla proposta formativa facendola camminare su altre più giovani gambe.

7.1.1 Benessere, emozioni, trasformazione

La sfida di RelPlus era una di quelle che fanno tremare i polsi: stava nella costruzione di competenze che permettessero a chi si inseriva nel percorso di gestire relazioni capaci di produrre benessere, anche quando la polarizzazione dei punti di vista si fa estrema e l'assunzione di ruoli professionali diversi rischia di inibire una naturale empatia. Se torniamo alla tipologia degli apprendimenti tracciata da Illeris, su cui si siamo più volte soffermati, era una sfida che implicava apprendimenti di tipo *accomodativo* e *trasformativo*, che si rendono necessari quando siamo chiamati a decostruire e ricostruire i nostri schemi mentali per far posto a nuovi stimoli e input che vengono dall'incontro / scontro con l'altro (e anche da una migliore conoscenza di noi stessi). Gestire il conflitto e la tensione significa saper rimettere in questione, o relativizzare, le nostre strategie, persino ciò in cui crediamo e i nostri valori, per ammettere l'esistenza (che non comporta mai un'assunzione passiva da parte nostra) di punti di vista e valori "altri", capaci di orientare e guidare l'azione dei nostri interlocutori. Implica negoziare, prendere distanza e respiro, assumere una postura di ascolto e accoglienza, che solo una condizione di benessere rende possibile nel momento in cui alimenta a sua volta empatia e prossimità.

Nella testimonianza di chi l'ha vissuto, RelPlus si conferma quale percorso trasformativo che fa leva in modo equilibrato sulle tre dimensioni dell'apprendimento, e riconosce in primo luogo il valore dell'intreccio tra dimensione affettiva e relazionale, che qui si traduce nella sensazione di "benessere" e condivisione conviviale vissuta sin dall'ingresso nel percorso formativo e ancor viva nel ricordo dei partecipanti. Vivere una sensazione di benessere è il motore della capacità dei partecipanti di mettere in questione il loro modo di pensare e di agire, come premessa del "benessere" relazionale da costruire nei contesti di lavoro. La cura intenzionale del benessere è dunque il primo caposaldo del modello per come emerge dalle testimonianze, qualcosa che lo caratterizza: dalla scelta dei luoghi, degli spazi e dei tempi degli incontri, alla costruzione di un clima relazionale rilassato e giocoso al far sentire i partecipanti "coccolati", come richiamato in quasi tutte le interviste e nei feedback dei partecipanti. Benessere perseguito anche marcando una presa di distanze dal quotidiano, che si alimentava attraverso la possibilità di vivere la bellezza e il respiro culturale, attraverso la scoperta di angoli sorprendenti del territorio. "Stare bene" come condizione necessaria per affrontare divergenze e dissonanze cognitive ai fini di ricreare una condizione di stabilità nel modo in cui interagiamo con il mondo che ci circonda: "*relatively stable ways to feel and react*" (Illeris, 2007) di fronte a situazioni, eventi, incontri che si manifestano nell'ambiente in cui siamo immersi. In RelPlus riconosciamo gli argomenti che portano Jarvis (2006) a teorizzare questo processo e la rilevanza essenziale delle emozioni come catalizzatore di apprendimento.



Egli collega dimensione affettiva dell'apprendimento, sfide cognitive generate da momenti di rottura (*disjuncture*) che si generano nella nostra relazione con il mondo e attivazione di processi trasformativi. L'impossibilità di leggere e gestire il cambiamento alla luce dei nostri schemi mentali e valoriali consolidati, che rischia di bloccarci, si scioglie sperimentando nuovi equilibri in una situazione di benessere, che ci consente di vivere esperienze rassicuranti, perché piacevoli, foriere di ricordi, parte di una nuova possibile ordinarietà generata dal superamento dei vecchi schemi di riferimento.

7.1.2 Lavorare sulle dissonanze

Contenuti, metodi e strumenti giocano nondimeno un ruolo fondamentale. Quale percorso finalizzato a promuovere la trasformazione, RelPlus si misura inevitabilmente con la natura esperienziale del processo di apprendimento da mettere in campo, che si riconosce nella costante ricerca di attivazione dei partecipanti come nell'incoraggiare il transfer attraverso i progetti di sede. Fare esperienza vivendo la dissonanza, la *chance* di un comportamento diverso. È questo un secondo tassello fondamentale del percorso. Non è solo il modello esperienziale riflessivo circolare di Kolb (1976), la sua continuità sequenziale, che ritroviamo in RelPlus, quanto l'enfatizzazione dei legami tra esperienza, emozioni e apprendimento proposta da Heron (1992; 1999) sulla base del suo modello sistemico che sottolinea la rilevanza delle emozioni proprio nell'avvio di un percorso riflessivo (aspetto argomentato del resto con profondità da Jarvis). Sentimenti, affetti, attese e aspettative aprono la strada che conduce dal vivere l'esperienza al rielaborarla ad uno stadio più avanzato, attraverso l'intuizione, la riflessione, che ci aiuta a concettualizzare, leggere e selezionare le informazioni e finalmente l'azione, basata sulla progettazione e pianificazione di nuovi modelli di comportamento che altro non rappresentano che la nostra capacità di trasferire la nuova conoscenza nella pratica (Heron, 1992; 1999).

Complicando l'interpretazione relativamente lineare della relazione tra emozioni e apprendimento formulata da Heron, altri autori, i cui punti di vista assumono particolare rilevanza ai fini di delineare il modello RelPlus, hanno sottolineato il valore aggiunto della dimensione affettiva nel determinare apprendimenti trasformativi identificando l'importanza dei fattori di disturbo e conflitto nel generare motivazione – o necessità – di apprendimento. La teorizzazione di Jarvis riprende del resto un filone che risale alle intuizioni di Festinger attorno alla cosiddetta "dissonanza cognitiva" (Festinger, 1983), fenomeno che si manifesta quando l'esperienza vissuta entra in conflitto con le nostre idee e i nostri valori. Evocando il concetto di discontinuità o frattura cognitiva ("*cognitive disjuncture*") Jarvis (2006) spiega la relazione tra apprendimento consapevole e significativo alla luce della sfida generata dal conflitto tra ciò che consideriamo scontato nel nostro modo di muoverci nel mondo e l'impossibilità di utilizzarlo per comprendere e gestire fenomeni destabilizzanti, pur senza negare (almeno nella sua produzione recente) la rilevanza di altre forme tacite o inconsapevoli di apprendimento comunque generate dall'esperienza umana, anche in condizioni di sostanziale continuità con le routine che governano la nostra relazione con il mondo.

L'apprendimento non è dunque da considerare mera accumulazione di nuove conoscenze, ma soprattutto cambiamento della persona nel mondo in cui vive. In RelPlus la creazione di condizioni di benessere emotivo è in sintesi funzionale alla possibilità di accogliere la sofferenza relazionale ed elaborare soluzioni che si collocano in discontinuità con i nostri schemi



di riferimento. A questo proposito, in RelPlus si riconosce chiaramente l'importanza di affrontare sfide sostenibili e vivere dissonanze accettabili come motori di apprendimento. La letteratura pedagogica si è soffermata ampiamente, e con diversi accenti, sulla relazione tra stress, sfide e apprendimenti, prima che teorici come Jarvis cercassero di sistematizzarla. Daniel Berlyne (e.g. 1960), ripreso da Illeris, ha colto prima dello stesso Jarvis, o recentemente di Reggio (2011), l'ambiguo e impalpabile confine che separa le spinte al cambiamento e all'apprendimento generate dalle sfide radicali, dalle contropinte alla conservazione insite in esse, quando la reazione diviene resistenza al cambiamento, opposizione dei propri schemi mentali e valoriali a quelli che si manifestano nel contesto. Si tratta con tutta evidenza di un tema cruciale ai fini di diagnosticare i comportamenti umani di fronte alle sfide insite nei contesti organizzativi e relazionali. La lettura di Berlyne propone nelle parole di Illeris una questione pedagogica centrale, quella di un apprendimento promosso da sfide appropriate, non troppo modeste, ma nemmeno estreme, che produrrebbero una reazione di rifiuto e aggrimento.

Emergono in queste considerazioni concetti che sono stati ampiamente ripresi – in chiave di costruzione partecipativa dell'apprendimento – da studiosi come Bertrand Schwartz (e.g. 1994) o dai teorici sudamericani, e in modo molto esplicito dal contributo della pedagogia socio-culturale, attraverso l'elaborazione – che dobbiamo a Vygotskij – del concetto di zona di sviluppo prossimale, quell'area in cui le sfide cognitive sono adeguate e motivano all'apprendimento, la cui identificazione è centrale nella costruzione di percorsi didattici tesi a facilitare apprendimenti complessi, e contrastare le resistenze nei confronti del cambiamento. In RelPlus la dimensione cognitiva dell'apprendimento interagisce con quella affettiva, oltre che con quella relazionale (come meglio diremo). Essa si ritrova nella ricerca attenta di un buon equilibrio tra sfide derivanti dal portare in campo le esperienze relazionali anche dolorose e intime dei partecipanti e uno “*scaffolding*” facilitante, esemplificata dall'attenzione posta nel dotare sempre i partecipanti di una strumentazione teorica che permettesse loro di elaborare i temi del conflitto, della comunicazione e della relazione con l'altro. Una cassetta degli attrezzi, come qualcuno si è espresso, utile se costantemente messa al servizio della pratica e dell'azione.

7.1.3 La relazione come chiave e obiettivo di apprendimento

RelPlus attribuisce un'importanza fondamentale alla dimensione relazionale dell'apprendimento, che si colloca dunque come terzo indicatore del modello di apprendimento di questo percorso formativo. L'interazione tra partecipanti e formatori, come la cura posta nel favorire l'attivazione di relazioni positive e a-gerarchiche tra tutti gli attori, assume valore pedagogico nel momento in cui è assunta anche ad obiettivo primario di apprendimento. La stessa rilevanza della dimensione affettiva dell'apprendimento in RelPlus, su cui abbiamo sinora posto l'attenzione, va letta e spiegata alla luce dei meccanismi cognitivi che regolano il rapporto tra l'individuo e il mondo che lo circonda, e che determinano la nostra capacità di apprendere dall'esperienza e attraverso l'esperienza soggettiva. In RelPlus la ricerca del benessere dei partecipanti non ha finalità edonistiche e di *captatio benevolentiae*. Certo predispone alla volizione e apre la mente, ma fa senso solo tenendo conto della dimensione interattiva e relazionale che ha il movimento dell'apprendere, che permette a ciascuno di essere una persona, con la sua identità, nel mondo che lo circonda (*only through interaction and sharing we can develop our selves* – Jarvis, 2006: 85).



La dimensione relazionale è considerata da Illeris il terzo vertice del suo triangolo dei fattori determinanti dell'apprendimento, unitamente alle dimensioni cognitive e affettive. Al pari di Jarvis, che lo fa in modo anche più radicale, egli considera sempre l'individuo apprendente al centro di una fitta rete di interazioni multidimensionali. L'interesse è sulla funzione giocata dai sistemi e dalle dinamiche relazionali ai fini dell'apprendimento, riconoscendo l'importanza di un contesto organizzativo facilitante come condizione importante per consolidare gli stessi apprendimenti. L'autore riconosce la rilevanza del contributo teorico di Lave e Wenger, che si sono concentrati sul ruolo di catalizzatore dell'apprendimento svolto dalle relazioni di prossimità e condivisione che legano gli individui in comunità di pratica, ma soprattutto per richiamare il punto di partenza della loro riflessione, ovvero la caratterizzazione dell'apprendimento come processo situato (Lave & Wenger, 1991). Apprendimento, dunque, che prende sempre corpo in situazioni ben definite, in specifici contesti temporali e spaziali, che ne determinano le possibilità e le caratteristiche, influenzandone nel medesimo tempo la tipologia, dai livelli semplici a quelli che obbligano alla revisione radicale degli schemi cognitivi.

Illeris rileva come la dimensione relazionale dell'apprendimento vada poi considerata in tutte le sue accezioni, non limitandosi allo spazio di condivisione comunitario, ma considerando anche l'influenza delle strutture sociali nel loro insieme su quello che Jarvis definisce the life-world in cui si muove la persona, con i suoi valori, le sue risorse e le sue reti di relazioni. RelPlus assume a pieno queste sfide, nel momento in cui "importa" le dinamiche organizzative nella formazione, cerca il dialogo con l'organizzazione e i suoi attori, incoraggia il transfer nel contesto di vita e lavoro degli apprendenti attraverso l'elaborazione e implementazione dei progetti di sede. RelPlus acquisisce forza perché parte di un intervento di supporto più ampio – il progetto Linea – che si propone di contrastare il disagio relazionale agendo in modo olistico e preventivo, legando sforzo individuale di trasformazione e cambiamento organizzativo.

La dimensione relazionale dell'apprendimento caratterizza la natura interattiva dei processi di analisi e riflessione sull'esperienza messi in campo nell'ambito del dispositivo. Troviamo alla base un approccio alla rielaborazione dialogica dell'esperienza che ha radici profonde da un lato nel lavoro dei teorici sudamericani, e in particolare nella lezione di Paulo Freire (e.g. 2012), e dall'altro nei contributi della letteratura anglo-sassone, sviluppatasi da Dewey in poi (e.g. 1949) alla ricerca della comprensione profonda della relazione tra apprendimento ed esperienza.

Ancora, in RelPlus attivare i partecipanti in modo strutturato o anche informale e ludico significa valorizzare il loro capitale sociale e allo stesso tempo la loro capacità di elaborazione critica, a partire dal confronto aperto o anche filtrato, attraverso la finzione teatrale o il gioco di simulazione. In questo senso, ci sembra opportuno sottolineare la dimensione immersiva e mimetica di questa proposta formativa. L'esperienza mimetica suscitata dal vivere attività formative improntate in primis al benessere delle e dei partecipanti, promuove un andirivieni dinamico tra vissuto formativo e proiezione nelle attività delle proprie istituzioni scolastiche (Durand, Goudeaux, Horcik, Salini, Danielian & Frobert, 2013; Leblanc, 2014). Questo arricchisce la profondità dell'esperienza formativa, attraverso un processo di riconoscimento in aula di cosa possa essere significativo per l'attività nelle proprie sedi. Infatti, la valenza mimetica di un'attività non può essere ridotta all'imitazione, quale semplice riproduzione di gesti o comportamenti, ma va intesa come la creazione da parte dell'individuo di qualcosa di nuovo che avrà un rapporto di somiglianza-differenza con l'elemento o la situazione considerata



(Wulf, 2014). Le dimensioni ludiche e metaforiche altresì presenti nel percorso RelPlus fanno sì che il coinvolgimento dei soggetti implicati sia complesso, oscillante e giocoso. Aspetti questi che andrebbero maggiormente valorizzati nell'insegnamento, a complemento degli approcci fondati sul ragionamento formale (Horcik & Durand, 2015).

In questo modo, si sperimenta il rapporto con gli altri interagendo con essi. Non si fa solo l'esperienza della persona che si ha di fronte, ma si realizza un'esperienza più profonda, condividendo le proprie narrazioni e ascoltando il discorso altrui. Sperimentando anche il contenuto narrato, il discorso tramandato, si matura un'esperienza di secondo livello, l'esperienza degli altri per come essi l'hanno interpretata, qualcosa che dobbiamo sempre valutare criticamente, ma che ci arricchisce, fornisce stimoli, nuove chiavi di lettura della realtà.

La complessità dei meccanismi che presiedono alla generazione di apprendimento non ci impedisce di cogliere il delicato equilibrio esistente tra le dimensioni individuali e sociali dell'apprendimento, in una visione olistica della costruzione delle competenze. In RelPlus si legge lo sforzo costante di disegnare un percorso di apprendimento all'altezza della costruzione delle competenze relazionali e comunicative, che si sviluppa all'incrocio tra esperienza, riflessione, rielaborazione di schemi mentali e modelli di azione da parte dell'individuo. I caposaldi del modello risiedono dunque:

- nell'importanza attribuita alle dimensioni sociali, culturalmente determinate, relazionali che formano la cornice entro la quale chi apprende si muove, e all'interno di queste dimensioni alla rilevanza assegnata agli stimoli, alle motivazioni, alle sfide che possono generare apprendimento, facendo forza sulla discontinuità ma anche vincendo le resistenze che si generano di fronte alla stabilizzazione; in altri termini RelPlus incoraggia l'interazione tra l'individuo e il mondo, facilita il riconoscimento di fratture che mettono in crisi ciò che diamo per scontato ma supporta e struttura il percorso in modo da delineare di volta in volta obiettivi motivanti e realistici
- nello sforzo di considerare gli individui, nella loro interazione col mondo in cui vivono, come i veri protagonisti del processo di apprendimento: considerarli nella loro interezza come esperti che conoscono meglio di ogni altro il contesto in cui si muovono e sono in grado di mettere in atto strategie conseguenti, costruendo situazioni pedagogiche che delineino un'interazione indipendente e autonoma tra l'apprendente e il mondo cui appartiene, agendo attraverso la partecipazione e il transfer simboleggiato dai progetti di sede (logica dell'empowerment e della capacitazione)
- nel saper valorizzare e attivare il patrimonio di memorie e esperienze custodito nelle biografie di chi apprende, perché esso rappresenta l'insieme delle risorse che la persona mobilita vivendo nel mondo che lo circonda, e che usa per agire, analizzare e rielaborare le esperienze, e perché è nelle biografie, vissute e narrate, che si realizza l'integrazione tra dimensioni sociali, affettive e cognitive dell'apprendimento.

7.1.4 Mettersi in gioco per fare qualcosa della propria esperienza: il ruolo della riflessione

La dimensione biografica, la narrazione, il mettersi in gioco caratterizzano il percorso RelPlus, e costituiscono altrettanti elementi del modello. La costruzione di un clima di benessere e di apertura alla condivisione si rivela dunque funzionale al creare la confidenza e la fiducia



necessaria ad aprirsi allo scambio, a raccontare la propria esperienza per elaborarla e riflettere su di essa. Non a caso benessere e condivisione sono le parole chiave che caratterizzano la memoria del percorso che i partecipanti ai focus group custodiscono ancora dopo anni. Solo instaurando questo clima si rende possibile l'apertura alla narrazione di sé e delle esperienze intime dei partecipanti. Le biografie sono il luogo fondamentale in cui i nostri apprendimenti nascono e si collocano; il luogo che custodisce le nostre *routine*, ciò che prendiamo per scontato e guida i nostri comportamenti, come i risultati delle riflessioni mosse dalle esperienze di cambiamento, che ci sforziamo di trasferire, accomodare, in nuove *routine*, adatte a contesti complessi e cangianti. Le biografie sono anche il luogo fondamentale di intersezione tra le diverse dimensioni, i diversi *drivers*, dell'apprendimento, dove si realizza l'intreccio tra dimensione relazionale, affettiva e cognitiva dell'apprendimento. La biografia è anche il luogo – come sostiene Le Boterf (e.g. 2008) – dove si realizza la costruzione di competenza, all'intersezione tra esperienze di vita, di lavoro, di formazione. Il processo di apprendimento si colloca all'interfaccia tra traiettorie di vita delle persone e ambiente socio-culturale all'interno del quale vivono.

Si apprende a stare assieme con gli altri, in primo luogo stando assieme agli altri, vivendo la relazione, non solo ascoltando, leggendo, acquisendo nel proprio bagaglio teorico i principi di una relazione costruttiva. La costruzione di competenze relazionali e comunicative in un contesto in mutamento, connotato da elementi di stress, implica mettersi in gioco e accettare le sfide rilevanti e inattese che ci vengono dall'interazione con gli altri – anche quando possono produrre disagio, choc e conflitto - ma l'apprendimento, come vedremo, si genera solo se sappiamo “fare qualcosa” con la nostra esperienza, e se disponiamo degli strumenti per leggerla e elaborarla. Dobbiamo saper vivere l'esperienza e al contempo non lasciarla scivolare via, dobbiamo interpretare l'apprendimento come occasione di riflessione e cambiamento, dobbiamo poter memorizzare e riapplicare nella pratica le trasformazioni indotte dall'esperienza, interiorizzate nella nostra biografia. A questo livello gioca un ruolo fondamentale la disponibilità di strumenti teorici (come meglio diremo), ma nondimeno il ritorno nel contesto, la presenza di condizioni organizzative che facilitino l'implementazione del nuovo *habitus* relazionale, che portino a consolidare nuove posture.

L'eterogeneità delle situazioni di provenienza, lascia in RelPlus in sospeso una valutazione degli effettivi risultati che i singoli partecipanti sentono di aver raggiunto nel tempo nel loro percorso di trasformazione, e la linea di demarcazione è sempre segnata dalla dimensione relazionale del processo di apprendimento attivato (condiviso con altri membri dell'organizzazione o vissuto a livello individuale) e dalle caratteristiche del contesto organizzativo di riferimento, cui si ritorna per cercare di implementare nuovi modelli di relazione e comunicazione. In molte testimonianze sono gli apprendenti ad essersi fatti ambasciatori e promotori del cambiamento organizzativo nelle loro sedi, mentre in alcuni casi, essenzialmente quando la partecipazione è stata lasciata all'esperienza del singolo, si sono verificate crisi di rigetto.

Concettualizzare il processo di trasformazione dell'esperienza in apprendimento, in connessione con l'uso di metodi e strumenti riflessivi, è una necessità cruciale per fare di RelPlus un modello replicabile e trasferibile. Le nuove conoscenze rese disponibili dalle neuroscienze hanno aperto strade importanti al fine di comprendere i meccanismi che regolano un processo non sempre consapevole (Ammaniti e Gallese, 2014), mentre alcune recenti acquisizioni della letteratura (Reggio, 2011; Wulf, 2014) portano a delineare, in un dibattito acceso e articolato, nuove modalità di sviluppo dei percorsi riflessivi, meno lineari di quelle rintracciabili



nei modelli dello scorso secolo. Si va per certi versi verso la ricomposizione della dicotomia tra le dimensioni “imitative / mimetiche” dell’apprendimento esperienziale (addestramento per affiancamento, apprendimento nella “bottega” dell’artigiano) e le sue dimensioni “trasformative / creative” (l’evento come luogo di innesco di una riflessione strutturale sui nostri valori e modelli di azione).

Anche le testimonianze di RelPlus portano a ricucire questa dicotomia, mostrandoci come vi sia nell’apprendere dall’esperienza molto di fisico, pratico, tangibile e concretamente vissuto, che fornisce la base per l’innesco di processi riflessivi, di interiorizzazione, di cambiamento profondo del nostro modo di stare-nel-mondo. E tra le due componenti non può essere definita una cesura arbitraria.

Oggi abbiamo alcune certezze, che ci aiutano a comprendere come si possa apprendere dall’esperienza e attraverso l’esperienza (certezze corroborate anche dalle testimonianze e dai vissuti dei protagonisti del nostro progetto). Siamo di fronte a un processo complesso ed olistico, dinamico e non lineare. Citando Dewey, Piergiorgio Reggio parla di un’esperienza vitale, in cui non è possibile scindere il pratico, l’emotivo e l’intellettivo l’uno dall’altro. La fase emotiva collega le parti insieme in un solo tutto; l’intellettivo indica semplicemente il fatto che l’esperienza ha un significato, il pratico indica che l’organismo interagisce con gli eventi e con gli oggetti che lo circondano (Dewey, 1949).

In RelPlus si riconoscono gli elementi fondamentali di un apprendimento fortemente connotato dall’esperienza, vissuta in passato, progettata guardando al futuro. Si tratta infatti di un percorso costruito socialmente e culturalmente, influenzato dal contesto e creatore di un nuovo contesto. Si tratta, come abbiamo ampiamente ricordato, di un dispositivo che fa leva sulla dimensione affettiva dell’apprendimento e dal contesto socio-emozionale nel quale avviene (gruppo, classe, organizzazione...) e che presuppone nel contempo un’azione relazionale e dialogica. Non sono i fatti ad essere per forza di cose educativi, ma sono loro a fornirci il materiale generatore di apprendimenti. Fare esperienza non è un modo accanto ad altri per apprendere, ma costituisce il fondamento stesso dell’apprendimento (Reggio, 2011: 62 e segg.).

7.1.5 Scaffolding riflessivo

Nel delineare il modello RelPlus vanno riconosciute e formalizzate le modalità che possono facilitare l’apprendimento, attraverso l’attivazione di metodi e strumenti di supporto alla rielaborazione riflessiva. A cominciare dalla scelta di un percorso diluito, che lascia ai partecipanti la libertà di prendersi il tempo, di sperimentare e di riagganciare il gruppo. Mentre noi rielaboriamo l’esperienza, innescando un percorso di apprendimento, abbiamo bisogno di tempo e distanza, per alternare costantemente movimenti di apertura di noi stessi al contesto e agli altri, e movimenti di introspezione, riflessione intima. Questi movimenti non seguono una via lineare, un percorso logico sequenziale, ma disegnano piuttosto traiettorie incerte, in un andirivieni tra il vivere l’esperienza per come si dipana, provare le emozioni, dirigere la propria attenzione, creare nuovi modelli e tentare di generalizzarli. Apprendere dall’esperienza è una sorta di miracolo inspiegabile, un’alchimia non programmabile, che tuttavia può essere oggetto di osservazione e supporto didattico.



I metodi riflessivi giocano un ruolo importante nell'attivazione e nella gestione sostenibile di percorsi trasformativi. L'apprendimento trasformativo nasce innanzitutto dalla consapevolezza dei nostri precedenti apprendimenti e di quel che abbiamo interiorizzato, che può essere rafforzata attraverso la narrazione biografica. Ci posizioniamo nel mondo e riusciamo a leggere lucidamente ciò che diamo per scontato, che orienta la nostra azione e le nostre reazioni. L'apprendimento trasformativo è reso possibile supportando le persone nel delicato compito di lavorare sui fatti, sugli accadimenti, per come li interpretano e li vivono, aprendo la porta all'integrazione di nuovi punti di vista e possibilità di azione. Non agiamo per conto loro, ma dotiamo il loro pensiero di intelaiature in grado di contenere l'esperienza, rendere meno pericolosa la curiosità. Boud, Cohen e Walker (1993), richiamati ampiamente da Reggio (2011), identificano chiaramente l'apprendimento esperienziale come prodotto dell'istinto di ciascuno nell'attribuire significati alle cose e agli eventi; l'azione di supporto deve dunque rispettare questi significati, partire dall'individualità dell'apprendente, rispettare i suoi stili e percorsi. Reggio rileva come si possa e si debba "pianificare" apprendimento esperienziale rispettando le sue caratteristiche intrinseche, e permettendo a chi apprende (legittimandolo) di importare esperienze concrete – sufficientemente complesse e destabilizzanti - nel suo percorso di apprendimento. Citando Illeris, egli richiama al tempo stesso la necessità - in precedenza ricordata – di mantenere in equilibrio il livello della sfida e quello delle risorse che l'apprendente è in grado di mobilitare, disegnando aree problematiche all'interno delle quali la persona possa riconoscere possibilità di sviluppo verso una pratica più efficace (Reggio, 2011). L'apporto di intelaiature teoriche è in questo senso una componente insopprimibile di un percorso riflessivo, e dota i partecipanti di quella cassetta degli attrezzi che abilita la trasformazione dell'esperienza in apprendimento solido.

Muovendo in modo così complesso da fatti ed eventi, nella direzione di distillarne apprendimento, il percorso riflessivo ha bisogno di "enablers" (momenti di immersione e di incontro / conflitto, che generino "fatti" su cui riflettere) e di strutture che agevolino l'"embedding" dei nuovi concetti e modelli, nelle nostre pratiche (nel caso di RelPlus il lavoro sui progetti di sede). Reggio (2011) sistematizza in modo interessante i movimenti fondamentali dell'apprendimento esperienziale, raccogliendoli in quattro macro-categorie e altrettante azioni ausiliarie ad esse collegate. Il suo contributo offre una struttura metodologica e una chiave interpretativa che abbiamo valorizzato nella rilettura dei processi di apprendimento prodotti da RelPlus, trovandone importanti conferme nell'analisi delle testimonianze dei protagonisti. Percorso complesso, non sequenziale, quello dell'apprendimento esperienziale si dipana in un andirivieni tra accadimenti e riflessione. I movimenti base che lo caratterizzano seguono l'oscillazione del pendolo riflessivo tra apertura agli stimoli e al dialogo, e processi di interiorizzazione e modellizzazione che l'individuo realizza individualmente. In primis, l'atto del *notare* denota l'affacciarsi con attenzione al mondo, che richiede situazioni didattiche capaci di predisporre emotivamente / cognitivamente al notare, che stimolino emozioni e curiosità. L'atto del *trasformare* parla del come il soggetto si appresti a trasformare l'evento in conoscenza, del modo di rivivere l'esperienza, prima di analizzarla e interpretarla, grazie a una didattica capace di far interagire i nostri schemi di riferimento, con l'attivazione di curiosità e apertura (attivatori catartici che sollecitino l'inatteso, che costringano a adattare il nuovo intervenendo sui nostri schemi mentali). L'atto del *dirigere* indirizza le nostre energie, ci porta ad aprirci agli altri e al confronto, ad accogliere il nuovo, dare senso e obiettivi al nostro lavoro di trasformazione (che è proiettato verso l'interno); dirigere è ricerca, scoperta, andirivieni



costante tra dialogo e introspezione. L'atto del *generare* rappresenta infine il movimento determinante, che permette all'esperienza di compiere la sua conversione in apprendimenti, l'apprendimento dall'esperienza produce idee, idee di azioni e azioni; si tratta del passaggio che genera nuovi comportamenti, prepara nuove esperienze, apre a nuove immagini di sé e del mondo (triple learning loop) – richiede una didattica “generativa” (vedi i temi generatori freiriani) capace di favorire la rimessa in discussione, di favorire il passaggio dalla dimensione dialogica / creativa, in cui siamo aperti agli altri e agli stimoli del contesto, ad una dimensione rivolta all'interiorizzazione di ciò che stiamo generando: creazione di forme nuove, combinazione originale di elementi già noti; dalla generazione affiorano la sorpresa, lo stupore e la meraviglia per quanto fatto (*poiesis*, da cui la dimensione poetica dell'apprendimento esperienziale nella sua fase generativa). I quattro movimenti, che vanno letti in modo non sequenziale, si legano a coppie logiche di azione: notare, prepara il trasformare, dirigere, prepara il generare ¹⁶.

Apprendendo interiorizziamo e trasformiamo quel che sperimentiamo, in un mondo apparentemente oggettivo, lo facciamo nostro e in questo modo retroagiamo, agiamo, (ri)costruiamo e modifichiamo la realtà sociale che ci ha formati. Seguendo l'apporto epistemologico di Reggio ci rendiamo conto di quanto la natura esperienziale e riflessiva dell'apprendimento sia radicata nel modo in cui l'individuo attiva l'introspezione e interagisce con il contesto e con gli altri. In RelPlus troviamo le scelte metodologiche e gli artefatti didattici funzionali alla valorizzazione dell'esperienza come *driver* di apprendimento. Modelli come quello del *Problem based learning* e dell'*Action-Research* (Lewin, 1972) adattati opportunamente a una visione di didattica per situazioni (Salini, Piccini e Nicoli, in press) forniscono da tempo un quadro di riferimento importante ai fini di favorire in modo induttivo l'acquisizione e interiorizzazione di conoscenze. Si tratta di metodi basati sulla valorizzazione delle esperienze, in cui si rafforza la capacità di applicare le nostre cognizioni per leggere e interpretare situazioni e dinamiche, per interagire con gli altri e riflettere sul modello di interazione, sino a mettere in discussione i nostri comportamenti e valori.

RelPlus evidenzia come sia necessaria una meta-riflessione più ampia e profonda sui modelli di apprendimento esperienziale che possono correlarsi con capacità trasformative e la costruzione di competenze spendibili nello scenario della comunicazione e del benessere organizzativo. Questo processo va ingegnerizzato e supportato, senza riportare il pendolo sul versante della trasmissione preventiva di conoscenze “coerenti e utili” immaginando che esse ci trovino pronti a trasferirle nella pratica, e nel nostro modo di vivere nel mondo, modificando false o scorrette opinioni e alterando i nostri (pre)giudizi di valore. Serve una riflessione che ci spinga a uscire dalla nostra zona di confort, quella del “*take for grantedness*”, garanzia di sereno rapporto con il mondo che ci circonda. Gli apporti teorici, che caratterizzano il percorso didattico di RelPlus, forniscono solide e strutturate rappresentazioni di una comunica-

¹⁶ I quattro movimenti si legano a loro volta a coppie di movimenti ausiliari: azione e pausa: se apprendere dall'esperienza implica immersione nell'azione, apertura all'azione e agli altri, richiede a contraltare momenti di pausa – il sostare nell'azione– per vivere nell'esperienza introiettandola; azione e pausa si alternano in una logica olistica, mettendo in moto emozione, intelletto, etc.; interrogazione e immaginazione: interrogazione come movimento del soggetto che affronta il mondo in modo problematizzante, non puramente adattandosi alle condizioni del mondo ma inter-agendo con esso, trasformando i fatti in problemi, eventi dai quali apprendere; apre alla didattica della *reflective inquiry*; immaginazione come produzione di metafore, immagini, intuizioni che accompagnano la generazione.



zione efficace, che possono influenzare la nostra capacità di lettura delle situazioni e di applicare le teorie apprese, ma è solo la riflessione corroborata dall'esperienza che ci permette di vincere la resistenza determinata dalla solidità, spesso inconsapevole, dei nostri stereotipi e pregiudizi relazionali. Serve una cassetta degli attrezzi fatta di "teorie in azione", che ci aiuti a frequentare le periferie delle nostre rappresentazioni sociali, costruendo ponti, trovando nelle zone grigie della prossimità fisica, sociale e psicologica i punti di contatto tra le nostre e le altrui visioni del mondo.

In questo senso abbiamo bisogno di metodi e strumenti didattici che sappiano valorizzare le dissonanze e le fratture, le discontinuità cognitive (*disjuncture*) prodotte dalle esperienze in cui riconosciamo il conflitto tra le nostre convinzioni e gli accadimenti concreti, tra i valori che esprimiamo e le azioni che pratichiamo. Acquisire competenze comunicative impone di affrontare un compito riflessivo estremamente complesso, perché ha a che fare con le cose in cui crediamo (*beliefs*) e con i nostri valori. Si tratta in entrambi i casi di un corpus di fattori fondanti del nostro modo di pensare ed agire culturalmente determinato, che abbiamo interiorizzato nella nostra socializzazione, attraverso il pensiero e l'esperienza (Jarvis, 2006). Questi fattori, che scambiamo sovente per conoscenze, informano la nostra resistenza al cambiamento, ci dotano di punti di riferimento rassicuranti, rafforzano la nostra capacità di dare le cose per scontate, e allontanano la nostra possibilità di comprendere noi stessi e gli altri. Possono determinare l'assenza di dialogo o comunicazione, l'indifferenza rispetto all'esperienza che genera "non apprendimento" o tradursi in visioni conservatrici e chiuse per definizione al cambiamento del nostro essere nel mondo.

La costruzione di competenze comunicative e del benessere relazionale è di per sé un compito che ci sfida, nella misura in cui implica il riconoscimento che gli spazi solidi di comprensione e interpretazione della realtà che guidano il nostro agire sono, consapevolmente o inconsapevolmente, costruiti su *habitus* comportamentali consolidati e tramandati, dove la conoscenza sconfinata nelle credenze, nella fede, nell'adozione di valori appresi nella fase di prima socializzazione. Chi apprende, in questo campo, dovrebbe saper aprire la porta a nuovi stimoli, accettare una sfida destabilizzante, prodotta da incontri e interazioni. Allargare il nostro capitale sociale e le occasioni di relazione, di immersione, nella diversità abilita l'apprendimento. In questo modo possono essere messi in atto processi di apprendimento trasformativo e accomodativo, che in molti casi gli apprendenti stentano a ritrovare nell'approccio accademico deduttivo, centrato sulla trasmissione di conoscenze teoricamente fondate.

Nell'agire in termini esperienziali, in un *setting* formativo intenzionale, dobbiamo allora tener conto tanto dell'effetto anestetizzante che possono avere le trattazioni teoriche, quanto delle reazioni difensive che potrebbero essere prodotte da un'esposizione a sfide provocanti o incidenti critici traumatici, magari rilette alla luce di teorizzazioni destabilizzanti. Si tratta piuttosto di valorizzare momenti e eventi, situazioni capaci di stimolare l'apprendimento, fornendo strutture (*scaffolding*) e agendo nei limiti del possibile in modo apprezzativo (memorizzando e rievocando non solo i turbamenti e i fattori di disturbo, ma anche i successi e le sensazioni positive che possono venire dall'inatteso e dall'incontro con l'altro). In RelPlus riconosciamo un modello capace di rafforzare le motivazioni attraverso un'adeguata considerazione delle dimensioni affettive dell'apprendimento, che favorisce la partecipazione e la co-costruzione del percorso riflessivo. Si ritrova in modo esplicito la proposizione di uno schema comunicativo coerente, basato sulla relazione non giudicante, sul confronto rispettoso tra le opinioni, condotto eticamente. Solo in questo modo si può lavorare sulle esperienze personali e sulle



biografie, al fine di trovare le energie necessarie a interiorizzare il cambiamento e ad assimilare le nuove conoscenze.

7.1.6 Riassumendo

L'esperienza maturata in RelPlus indica alcune piste metodologiche interessanti nella ricerca della didattica migliore ai fini di costruire competenze comunicative e benessere relazionale. Adottando una prospettiva olistica, tridimensionale e multidisciplinare all'apprendimento, come quella che informa con diverse accentuazioni i lavori di Illeris e Jarvis, RelPlus si misura con la necessità di operare un cambiamento di prospettiva concettuale, e una pratica didattica, che abbandonano l'approccio deduttivo, principalmente fondato sulla sequenza teoria – pratica per approdare ad una più compiuta e rigorosa trattazione esperienziale e riflessiva dei problemi. RelPlus accoglie la sfida della costruzione delle competenze, e più in generale la possibilità di mettere in pratica – in un contesto non formale ma intenzionalmente formativo – i principi del Lifelong learning e dell'educazione degli adulti:

- l'enfasi sull'apprendente come persona che vive nel mondo, come tutt'uno di risorse cognitive, emozioni, proiezioni, valori, artefice del suo apprendimento
- un corretto riconoscimento della complessità irriducibile dell'apprendimento
- il riconoscimento della natura dell'apprendimento come fenomeno sociale, e quindi della rilevanza delle dinamiche e dei capitali relazionali nel produrlo
- la natura ultima dei risultati di apprendimento in termini di cambiamento e continua, profonda trasformazione della persona, e non solo delle sue conoscenze
- l'esistenza di meccanismi di apprendimento "pre-coscienti", che si legano formalmente alla nostra esposizione a esperienza in cui realizziamo apprendimenti informali poiché non intenzionali e riconosciuti (su cui possiamo retroagire in termini riflessivi)
- la centralità essenziale della relazione tra pensiero e pratica nei percorsi di apprendimento, o anche in altri termini la centralità dell'esperienza nell'apprendimento.

RelPlus ci mostra come le sfide legate allo sviluppo della competenza relazionale implicino l'adozione di metodi educativi atti a favorire cambiamenti nei nostri schemi mentali. Serve promuovere processi riflessivi capaci di attivare non solo un doppio ma anche un triplo loop di apprendimento (Barbat, Boigey, & Jehan, 2011). Se una riflessione semplice – circolare – può condurci a migliorare la nostra capacità di azione entro schemi solidi, una riflessione aperta ad acquisire nuove prospettive e conoscenze, come quella del doppio avvitamento, ci aiuta a assimilare e accomodare evoluzioni intellettuali e nuove cognizioni, ma unicamente attivando un terzo livello appare possibile arrivare ad un cambiamento non superficiale, a livello esistenziale, che include la relativizzazione di valori, abitudini, credenze che informano il nostro modo di relazionarci agli altri. Se al secondo livello è possibile per l'individuo "giocare" sulla dialettica tra valori simulati e comportamenti reali, e agire in modo contraddittorio rispetto a ciò che proclama, al terzo queste simulazioni intellettuali appaiono bandite. Siamo in gioco come persone nella loro integrità, che si muovono nel mondo apprendendo attraverso l'esperienza, affrontando la frattura cognitiva (*disjuncture*) e ricostruendo nuovi spazi di "certezza esistenziale", diversi da prima. Il trattamento didattico dell'esperienza significa d'altro canto accompagnamento, *scaffolding*, e questa scelta è riconoscibile nell'evoluzione del dispositivo RelPlus, con un forte e progressivo rafforzamento dei momenti di supporto alla riflessione. Vi è un accompagnamento garantito dalla pianificazione didattica, dall'uso di stru-



menti e azioni preparatorie, vi è un accompagnamento assicurato attraverso la relazione inter-gruppo (lavoro cooperativo, debriefing e peer-learning), vi è un accompagnamento tutoriale, attraverso l'affiancamento assicurato ai partecipanti anche in via informale.

L'esperienza maturata in RelPlus ci permette di concludere con una convinzione: riflettere sull'esperienza è un processo complesso, che va letto come ogni forma di apprendimento in chiave olistica, ma che può essere adeguatamente supportato, come evidenziano dai vissuti e dalle pratiche portate dalla documentazione analizzata, e dai protagonisti sentiti nel corso dello studio.

7.2 PUNTI DI FORZA ED ELEMENTI SUSCETTIBILI DI SVILUPPO

Nell'esperienza di RelPlus sono riconoscibili i punti di forza che hanno decretato il successo della proposta formativa, e ci hanno permesso di operare lo sforzo di concettualizzazione indispensabile per farne un modello replicabile e trasferibile.

Approcciando le e i protagonisti che hanno ideato e accompagnato la realizzazione del percorso formativo, non potevamo che cogliere di primo acchito il ruolo fondamentale da essi giocato a livello "imprenditoriale". Creatività e tenacia, uniti ad una grande capacità di coinvolgere, difendere le proprie idee, promuoverle, hanno permesso di passare dal livello della proposta, ancorché supportata dall'analisi intelligente delle problematiche alla base dell'intervento, all'implementazione del progetto. Si è scommesso sulla volontarietà dell'adesione, sulla motivazione di chi aderiva. L'entusiasmo e l'intelligenza di una conduzione divertita, aperta e al tempo stesso salda negli obiettivi e nel tenere la rotta adattando la navigazione hanno fatto il resto. In ogni modello, quando si richiama l'importanza del ruolo svolto dai promotori, capaci di mobilitare un mix unico e originale di motivazioni, sensibilità e competenze, ci si riferisce ad un fattore delicato, non facilmente replicabile e trasferibile. Ma in RelPlus ha avuto una funzione chiave, da tener presente al fine di riproporre l'esperienza in un contesto diverso.

La cura della motivazione, promossa, coltivata, "manutenuta" è un secondo punto di forza riconoscibile in RelPlus. Essa è stata assicurata nella fase di animazione dei bisogni, nel modo in cui sono state raccolte le adesioni, muovendosi sul territorio, andando nelle sedi scolastiche, coinvolgendo e convincendo i potenziali apprendenti. Certamente l'essere inserito in un ampio dispositivo come Linea ha permesso a RelPlus di proporsi come strumento organico in un approccio integrato ai rischi del disagio enfatizzati dai cambiamenti in atto nella scuola. Ma la cura della motivazione è stata ostinatamente perseguita anche posizionando la formazione nel campo dell'apprendimento non formale, depotenziando l'eventuale valore incentivante che avrebbe potuto avere la presenza di una certificazione del percorso. Si è dunque lavorato per farlo riconoscere nel sistema del "diritto – dovere" alla formazione continua, rinunciando tuttavia a dotare il percorso di momenti di valutazione sommativa, per privilegiare i momenti di valutazione e auto-valutazione formativi. Nelle testimonianze raccolte questa scelta è stata prevalentemente apprezzata, come fattore di rilassamento, che ha permesso di focalizzare l'attenzione sul sé e sui processi di cambiamento indotti dalla formazione, togliendo l'ansia della prestazione indotta dall'esame. Per taluni rimane nondimeno aperta la questione di come poter in ogni caso patrimonializzare i risultati conseguiti dai singoli a fronte di un percorso impegnativo, consolidando in questo modo le stesse motivazioni



alla base dell'adesione, attraverso un percorso di esplicitazione e riconoscimento istituzionale delle competenze acquisite, anche eventualmente tramite un percorso di validazione, o l'accesso facilitato a una procedura volontaria di certificazione.

La cura dell'accoglienza, dei luoghi e dei particolari, ha caratterizzato l'esperienza e ne è stata ulteriore punto di forza. Luoghi e convivialità come produttori di benessere. Bellezza degli spazi e angoli inattesi come generatori di sorpresa, curiosità e perché non anche di straniamento rispetto al contesto di provenienza. Prendersi cura delle persone per rendere le dissonanze provenienti dalla vita reale più accettabili, alla stregua di sfide di apprendimento non troppo confortevoli ma possibili da giocare. Benessere come pre-condizione della relazione, che era al tempo stesso strumento e obiettivo di apprendimento. RelPlus ha fatto appello al valore della relazione, dello scambio e della interazione. Le scelte didattiche hanno enfatizzato il potere del gruppo e delle sue dinamiche, nella misura in cui esse vengono gestite e valorizzate. L'eterogeneità del gruppo è stata un punto di forza, garanzia di pluralità e al tempo stesso fattore che ha depotenziato i *bias* relazionali che potevano venire dall'appartenenza a gerarchie funzionali all'interno delle rispettive sedi di lavoro. Nel contempo la condivisione da parte di docenti e responsabili di direzione di uno spazio diverso, "altro" rispetto a quello dell'organizzazione di appartenenza, ha favorito l'assunzione di punti di vista divergenti, ha legittimato la possibilità di ripensare le dinamiche organizzative anche al rientro nel luogo di lavoro.

L'approccio esperienziale e immersivo ha infine connotato RelPlus in modo particolare, costituendo ulteriore punto forte del modello. L'esperienza della quotidianità è stata importata attraverso la narrazione e l'approccio biografico. L'esperienza del "qui e ora" è stata messa in valore facendo dello stesso setting formativo un setting esperienziale su cui lavorare. L'esperienza del ritorno nell'organizzazione, come momento essenziale al fine di consolidare i processi di trasformazione, è stata al centro dei progetti di sede. L'esperienza non è stata edulcorata, ma è stata trattata con delicatezza e attenzione al fine di rendere accettabili le ruvidezze e il dolore del ricordo e dei vissuti. Attraverso la simulazione e la drammatizzazione, adottando un'etica di relazione non giudicante, è stata favorita la messa in gioco dei sentimenti, in un clima di fiducia e rispetto reciproci. L'esperienza ha fornito costante materia prima da elaborare in sede riflessiva, utilizzando gli apporti teorici costantemente assicurati nel corso delle diverse sessioni, al fine di diagnosticare *enjeux* e disfunzioni presenti nelle relazioni e di mettere in atto strategie finalizzate a migliorare la comprensione, gestire il conflitto, prevenirne l'*escalation*.

Costante *work in progress* RelPlus è un cantiere che mostra di sapersi interrogare sui suoi punti di miglioramento. Nelle interviste ai protagonisti è ad esempio emersa la costante necessità di mantenere in equilibrio approcci induttivi e deduttivi, rinunciando magari alla completezza del programma e interpretando gli input teorici come "cassetta degli attrezzi" immediatamente spendibile nella pratica. Ma è emersa anche la necessità di rispettare i diversi stili di apprendimento, non rinunciando alla robustezza di un apprendimento che si fonda su conoscenze solide e fondate, e implica un certo grado di trasmissività nella relazione didattica. Il costante bilanciamento tra rigore delle acquisizioni teoriche e centratura sulla pratica nello sviluppo del percorso caratterizzerà dunque la pianificazione operativa delle sessioni anche in futuro.



È emersa la necessità di assicurare le intelaiature e i supporti che permettono di strutturare la riflessione, lavorando ancora sui luoghi di apprendimento e sulla relazione tra quanto avviene in aula, nel contesto organizzativo, come nei momenti introspettivi personali. Diari, Journals, schede possono essere strumenti capaci di guidare la riflessione, favorendo, per usare le parole di Reggio, l'atto del notare, quello del dirigere l'attenzione come quello del generare nuovi modelli mentali e operativi. Ci si è resi conto che non vi è abitudine in molti contesti organizzati a lavorare secondo una logica di progetto. Disegnare e implementare progetti di sede richiede accompagnamento e materiale di supporto, per evitare frustrazioni, dispersione, impossibilità di transfer nella pratica quotidiana di quanto appreso e vissuto nell'aula.

Pur senza nessuna messa in discussione della scelta di campo nel "non formale", rimane aperta la questione di come poter patrimonializzare gli apprendimenti acquisiti. Da un lato essa si colloca nel contesto definito dalla legge sulla formazione continua dei docenti, che stabilisce le modalità di assolvimento dell'obbligo formativo da parte dei medesimi, dall'altro si intreccia con quella dell'implementazione di percorsi di carriera e valorizzazione professionali fondati sulla valutazione delle prestazioni e delle competenze. Come ogni apprendimento informale e non formale quello che si realizza in RelPlus deve poter essere messo in parola e in valore. Rinunciare per scelta ad una valutazione sommativa (che potrebbe essere in modo naturale agganciata ai lavori di progetto sviluppati dai partecipanti) non significa rinunciare al riconoscimento e alla valorizzazione delle competenze. Essa potrebbe trovare spazio e modalità di sviluppo nella fase di riflessione sull'esperienza, che connota di per sé il percorso di apprendimento trasformativo alla base di RelPlus. Potrebbe anzi divenirne prezioso strumento di *scaffolding* riflessivo.

La pandemia Covid 19, che ha portato a rivedere integralmente il percorso della quinta edizione della formazione, allungandone i tempi ma anche prevedendo la sperimentazione di momenti formativi in remoto, pone infine la sfida di come un modello così centrato sulla concretezza di spazi e luoghi e sulla fisicità della relazione possa aprirsi alla transizione verso approcci ibridi alla formazione e all'apprendimento. Si tratta di un cantiere forzatamente aperto, che taluni vorrebbero al più presto chiudere per ripristinare le condizioni ex ante. Il lavoro svolto in questa fase non ha potuto approfondire quali reali conseguenze di lungo termine ci si possano attendere. A noi parrebbe giudizioso un supplemento di indagine e riflessione, da condurre quando l'esperienza in corso sarà giunta a conclusione. Non crediamo realistico un ritorno al passato, dopo che tutti abbiamo sperimentato non solo i limiti ma anche l'accessibilità e i vantaggi delle nuove tecnologie al servizio della formazione. RelPlus potrà continuare ad essere laboratorio chiave di innovazione, se saprà porre al centro anche la riprogettazione in forma ibrida del setting e dei luoghi di apprendimento nell'ottica di salvaguardare gli ingredienti, i sapori e il clima che ne hanno fatto un'esperienza unica e preziosa. In prospettiva, guardando alla replicabilità e trasferibilità dell'esperienza, si dovrebbe anche valutare l'utilità di analizzare e concettualizzare l'insieme del dispositivo LINEA, entro il quale RelPlus si colloca e trova forza, per capitalizzarne la specificità e il valore. Nell'approccio integrato e olistico che caratterizza LINEA acquista senso e concretezza l'attenzione dedicata a costruire "benessere relazionale" attraverso la riflessione e l'apprendimento per migliorare qualità e produttività del lavoro, in un'epoca, come quella attuale, caratterizzata da profonde trasformazioni dei *setting* organizzativi, ma anche da troppa indulgenza nei confronti di ricette semplicistiche e superficiali.



SECONDA PARTE: PRATICHE DI BENESSERE ORGANIZZATIVO

La precedente parte dell'indagine ha permesso di conoscere e definire nei suoi punti forti una pratica del settore educativo - LINEA, come servizio integrato, e al suo interno RelPlus come percorso di apprendimento trasformativo/riflessivo – che ha affrontato in modo paradigmatico il tema del benessere, della relazione e della sua gestione in un contesto organizzativo che era comunque sotto stress. In sede di conclusioni sarà approfondito come questo modello possa essere ripreso in prospettiva, tenendo conto delle sfide attuali. In questa seconda fase di studio – ampliando lo sguardo – si è inteso collocare il tema nel contesto più generale del dibattito aperto sul benessere organizzativo come risposta multidimensionale alle sfide della contemporaneità.

Nello specifico, a partire dagli spunti forniti dalla letteratura in tema di benessere organizzativo è stata delineata una cornice teorica di riferimento in grado di orientare l'analisi dei risultati ottenuti nelle esplorazioni successive. In seguito, è stata focalizzata l'attenzione sulle pratiche per farvi fronte e al ripensamento organizzativo considerando quelle che stanno emergendo nel settore sanitario, sia poiché altrettanto cruciali ai fini della ricerca di pratiche di formazione-intervento finalizzate a ristabilire condizioni di benessere relazionale e organizzativo, sia ai fini di rispondere all'interesse emergente nel progetto cantonale Re Care¹⁷, che fa riferimento esplicito all'importanza di integrare alcune specificità del dispositivo RelPlus nella progettazione di offerte formative volte a favorire il benessere organizzativo¹⁸. Tra le due indagini è stata realizzata un'analisi incrociata in grado di nutrire entrambe le prospettive di analisi e intervento.

Il prossimo capitolo delinea le caratteristiche del benessere organizzativo, le categorie di analisi utilizzate per il trattamento dei dati e presentare la metodologia di indagine utilizzata (capitolo 8). In seguito, è stato messo a fuoco lo scenario cantonale e federale sul tema del benessere nel lavoro di cura per poi procedere con la presentazione e l'analisi di buone pratiche tramite progetti e testimonianze (capitolo 9) Questo capitolo è stata integrato a quanto emerso dall'indagine svolta in parallelo per il progetto cantonale Re Care (Salini, Cattani, 2022). Alla luce dei risultati emersi da questa seconda fase - è stato possibile procedere - nella terza e ultima parte di questo lavoro – con alcune riflessioni circa la trasferibilità del modello RelPlus ad altri contesti, in particolare quello sanitario (capitolo 10) e delineare alcune piste di sviluppo dello stesso (capitolo 11).

¹⁷ Ricordiamo che il progetto cantonale Re Care - Favorire REinserimento e REsilenza nelle cure si propone di contribuire al mantenimento e al reinserimento del personale nelle cure di lunga durata agendo in modo integrato sul management, sul personale in forza (nei diversi ruoli professionali) e sul personale qualificato uscito dal settore ma desideroso di rientrarvi a condizioni sostenibili. Il progetto è stato finanziato dalla SEFRI per 24 mesi a partire dall'autunno 2020 (DECS-DFP, 2019).

¹⁸ "La preparazione (di un percorso formativo sul benessere nel lavoro di cura) potrà beneficiare dell'esperienza positiva acquisita grazie al progetto cantonale "RelPlus" rivolto ai docenti ticinesi confrontati con rischi di burn-out e di gestione complessa del cambiamento" (DECS-DFP, 2019, p.9)



8. CORNICE TEORICA E METODOLOGIA D'INDAGINE PER LA SECONDA FASE

In questo capitolo presentiamo anzitutto un'esplorazione della letteratura riguardante il tema del benessere nelle organizzazioni. In seguito, sarà illustrata la metodologia d'indagine prevista e le categorie d'analisi elaborate.

8.1 IL BENESSERE NELLE ORGANIZZAZIONI: UN TEMA SEMPRE PIÙ RILEVANTE

Il tema del benessere degli individui nelle organizzazioni lavorative – e delle organizzazioni nel loro complesso – ha acquisito negli anni a cavallo del millennio un peso rilevante nel dibattito sulle sfide che caratterizzano il mondo del lavoro. Una vasta letteratura, e un grande numero di *webinar* e convegni, si occupano oggi di *wellbeing*, *wellfeel*, delle diverse declinazioni del *welfare* aziendale come risposta alla crisi delle formule tradizionali di organizzazione gerarchica e di identificazione di collaboratrici e collaboratori con la *mission* aziendale. In molti casi prevale un'attenzione semplicistica per le formule e gli strumenti, più che la ricerca rigorosa delle cause del malessere organizzativo e delle soluzioni utili, che ha caratterizzato ad esempio l'esperienza di LINEA e RelPlus.

Vi è tuttavia chi si interroga sulla necessità di andare più lontano. Negli anni 2000 sono stati delineati diversi modelli finalizzati a spiegare la rilevanza del benessere psicologico dei lavoratori come componente di un contesto organizzativo capace di generare produttività e qualità del lavoro (Converso, 2012). Tali modelli implicano una relazione forte tra benessere e commitment rispetto all'organizzazione, ai suoi valori e alla sua missione. Fanno leva sulle relazioni (in modo evidente l'approccio transazionale, che ne costituisce una variante molto diffusa), ma anche su una serie di fattori concatenati, come le risorse disponibili nello staff, le richieste formulate a collaboratrici e collaboratori, le ricompense materiali e immateriali. In questo contesto ci si occupa della necessità di ripensare sia il ruolo di guida e coordinamento di chi dirige, sia i requisiti di chi è chiamato a muoversi nei team operativi, in posizione di "follower". Al centro si colloca la complessa relazione tra le funzioni di management, e in particolare di middle management, e i comportamenti di chi opera in team, dando vita ad un ripensamento della leadership come cura delle relazioni. Sullo sfondo gli scenari incerti dell'evoluzione tecnologica, gli equilibri sempre più fragili tra domanda e offerta di lavoro e la crisi delle forme tradizionali di leadership e gestione del personale.

Capire il valore del dispositivo RelPlus (e più in generale del servizio LINEA) e ipotizzarne il trasferimento in altri contesti socio-professionali, implica interrogarsi su come le problematiche affrontate in modo così innovativo e intelligente dall'esperienza analizzata siano state messe a fuoco e fronteggiate in altri ambiti professionali, rivolgendo lo sguardo in particolare ad uno – quello del lavoro di cura – che, situandosi anch'esso nell'ambito delle relazioni di servizio - attraversa dinamiche per molti versi assimilabili a quello educativo: crescita e diversificazione dei bisogni, evoluzione delle professioni, complessità dei sistemi relazionali, e via dicendo. Ma vuol dire anche chiedersi perché questo tema sia divenuto centrale nella quasi totalità dei contesti lavorativi, fino ad essere oggi parte della discussione emergente sulla responsabilità sociale delle imprese nei confronti dell'ecosistema in cui si trovano ad operare, fatto di ambiente, relazioni, persone. La letteratura organizzativa ci dice oggi che il benessere di collaboratrici e collaboratori rappresenta una sorta di "premessa" e condizione



del buon funzionamento dell'organizzazione: un'affermazione riemergente, dopo la crisi di lunga data (ma mai del tutto risolta) dei modelli organizzativi ereditati dal taylorismo e dall'organizzazione scientifica del lavoro.

Tali modelli dovettero da sempre misurarsi con ipotesi alternative, come quelle proposte dalle Human Relations, e dal movimento nato attorno al Tavistock Institute e a Elton Mayo nei primi anni del secondo dopoguerra. Sebbene oggi vi sia chi formula dubbi sulla reale alternativa del pensiero di Mayo rispetto a quello di Taylor (Bruce, Nyland, 2011), rimane evidente come già settanta anni fa vi era chi identificava tra i fattori di successo dell'impresa aspetti fortemente collegati al clima organizzativo e alla valorizzazione delle persone, contrapponendo il valore del gruppo e delle relazioni alla mera strutturazione del lavoro, enfatizzando il bisogno di comunicazione e scambio e mettendo a fuoco un modello di leadership capace di ispirare, comunicare, coinvolgere. Potremmo dire, per rimanere a latitudini più prossime, che si tratta di preoccupazioni riemergenti anche nelle pratiche d'impresa di eccellenza cui sovente ci rifacciamo, come quella originale e emblematica di Adriano Olivetti a Ivrea negli anni 50 e 60 dello scorso secolo (Bicocchi, 2018).

L'attenzione al benessere organizzativo è emersa in qualche modo, e curiosamente, proprio in quel mondo tecnico e industriale che era allora strutturato nelle forme della frammentazione dei compiti, della loro semplificazione, dell'anomia e della routinarietà eterodiretta del lavoro alla catena di montaggio. La produzione di massa aveva imposto una polarizzazione chiara tra gerarchie di controllo e impegno richiesto ai lavoratori, che non erano chiamati a interagire, assumere decisioni o comunicare. Ma la necessità di flessibilizzare progressivamente questi sistemi – a partire dagli anni 70 – aveva nondimeno reso evidente che un modello così strutturato non poteva liberarsi dalla rigidità e ripetitività che lo rendeva progettabile e agibile. Più dei valori poté dunque la realtà, che rimise al centro l'uomo, nella sua relazione interpersonale e nella sua relazione con le macchine. Una persona capace di ascolto attivo, di valutazione e soluzione di problemi, motivata, che si senta parte dell'organizzazione. Una persona che nell'approccio originale e insuperato di Adriano Olivetti – che oggi in parte riecheggia in esperimenti di comunità impresa come quello sviluppato da Brunello Cucinelli nel borgo di Solomeo in Umbria (Cucinelli, De Vico Fallani, 2018) – viene collocata al centro di un modello rigoroso e olistico, dalle forti connotazioni etiche ed estetiche (basti pensare alla qualità architettonica degli insediamenti produttivi e abitativi realizzati dall'impresa piemontese). La persona è infatti al centro della missione produttiva (progettare e costruire macchine al servizio dell'uomo), al centro delle preoccupazioni organizzative (coinvolgimento dei lavoratori nelle scelte di innovazione dell'azienda e continuità dell'occupazione), al centro di un sistema di welfare aziendale pionieristico, dove il benessere di collaboratrici e collaboratori – fatto di sistemi assicurativi avanzati e servizi - viene interpretato come diritto, mai elargizione, rispetto della dignità di uomini e donne e al tempo stesso condizione che favorisce impegno e produttività.

Negli ultimi quarant'anni l'evoluzione del dibattito organizzativo ha seguito quella dei radicali cambiamenti avvenuti a livello di tecnologie e mercati, attraverso le varie fasi della digitalizzazione di prodotti, servizi e processi e della globalizzazione delle relazioni commerciali. Siamo progressivamente entrati – ben prima dell'emergenza pandemica – nell'era della volatilità, dell'incertezza, della complessità, delle ambivalenze e ambiguità che caratterizzano oggi anche la relazione tra persone, tecnologie e lavoro.



Era il 1987 quando Burt Nanus e Warren Bennis coniarono il termine V.U.C.A. (acronimo di Volatility, Uncertainty, Complexity & Ambiguity) per descrivere i contesti tecnologici e competitivi con cui si sarebbero dovute misurare le teorie di business e dell'organizzazione. Per poter sopravvivere e raggiungere i loro obiettivi le organizzazioni aziendali avrebbero dovuto radicalmente cambiare il loro modus operandi, dimostrandosi più agili e flessibili, nonché proattive e capaci di anticipazione. Nelle organizzazioni sarebbero divenute indispensabili le competenze di anticipazione dei cambiamenti sempre più rapidi delle condizioni di mercato e di operatività. La loro costruzione, e con essa l'acquisizione di un evidente vantaggio competitivo, sarebbe stata il combinato tra le enormi potenzialità di elaborazione di informazioni (Big Data) dovute alle tecnologie e le capacità dei team aziendali di prefigurare la visione del futuro, settare i problemi, risolverli, decidere in modo opportuno la rotta da seguire. La capacità di anticipazione sarebbe stata da un lato il frutto del posizionamento delle organizzazioni in ecosistemi sempre più complessi, caratterizzati da network sempre più ampi di stakeholder e, dall'altro, della capacità di motivare e di coinvolgere in maniera ancora più incisiva i dipendenti.

Sebbene nel tempo la discussione abbia oscillato a lungo tra importanza attribuita alle tecnologie e alla digitalizzazione come propulsori del cambiamento nei modelli di business e rilevanza assegnata alla dimensione umana, e tuttora la dialettica tra i due poli sia molto aperta, è fuori dubbio che almeno a livello teorico si sia completata la transizione verso teorie dell'organizzazione centrate sulla valorizzazione del coinvolgimento di collaboratrici e collaboratori, sulle relazioni agerarchiche e sulla cooperazione in team. Come sostiene Guido Sarchielli, confortando il nostro punto di vista, il cosiddetto "capitale umano" costituisce oggi nelle imprese un bene collettivo e, soprattutto in tempi di crisi, rappresenta la condizione del successo di un'organizzazione perché "la qualità delle relazioni, il grado di facilità con cui si coopera, si aiutano gli altri sul lavoro o si risolvono le divergenze costituiscono un valore non solo di natura etica o di fairness, ma hanno anche un effetto diretto sui modi di gestire le persone, sulla leadership da adottare e sull'apprendimento organizzativo, e determinano un impatto positivo sulle prestazioni finali" (Sarchielli, 2011, p. 8). Un'organizzazione in salute è percepita come un'organizzazione che crea le condizioni di benessere e motivazione necessarie per ottenere il commitment delle sue risorse umane.

Parallelamente negli anni duemila altri elementi di frattura si sono aggiunti, determinando un ulteriore spinta verso l'attenzione nei confronti della condizione delle persone sul posto di lavoro (Unwin, 2022). Pensiamo alla diffusione sempre più pervasiva degli strumenti digitali, che ha permesso di sperimentare nuovi modelli di gestione spazio-temporale del lavoro (lavoro ubiquo, home working, collaborazione da remoto), o all'irrompere sulla scena dei cosiddetti intangible assets o beni immateriali (idee, relazioni, etc.) la cui "proprietà" non è mai del tutto attribuibile al lavoratore o all'impresa. Ma pensiamo anche alle nuove sfide dovute al declino demografico e alla sempre più evidente carenza di personale qualificato sofferta da molte imprese, che incoraggia politiche di ritenzione e fidelizzazione, o alle sfide sul versante culturale prodotte dalle questioni legate alla sostenibilità, alla salute e sicurezza sul posto di lavoro, ai nuovi life styles, che pongono al centro degli interessi delle persone, indipendentemente dal genere, temi come quello della work – life balance.

Su un diverso piano si sono manifestate in tutta la loro evidenza anche le conseguenze critiche di un approccio al lavoro che richiede a collaboratrici e collaboratori dell'impresa di impegnare sé stessi in tutte le dimensioni, fisiche, affettive e volitive, che annulla i confini tra



tempo del coinvolgimento e della reperibilità e tempo libero, che rende il rapporto di lavoro dipendente sempre più vicino a quello della collaborazione professionale indipendente, con gli evidenti ritorni in termini di insicurezza e instabilità. Si sono consolidate evidenze di come questa evoluzione produca l'aumento e la diversificazione dei fenomeni di stress lavoro correlato (burn out), e generi forme diverse di disaffezione e di tensioni nelle organizzazioni, rilevanti soprattutto nei contesti delle professioni ad alta intensità comunicativa, relazionale ed emotiva, dove l'assenza di serenità o la prevalenza di tensioni mina alla base la qualità della prestazione. Se la cifra del nostro tempo è quella del cambiamento, che impone alle organizzazioni e agli individui di essere resilienti, un luogo centrale di distruzione (e ricostruzione) del benessere non può che essere quello del change management, delle modalità con cui le organizzazioni riescono a gestire i cambiamenti costanti cui sono costrette (Bordia, Hobman, Jones, Gallois & Callan, 2004).

I più recenti studi sul benessere nelle organizzazioni, sviluppati nel contesto della psicologia della salute (Converso, 2012), permettono di identificare le categorie che fondano il benessere organizzativo, che risiedono in fattori quali:

- le caratteristiche dell'ambiente di lavoro;
- la chiarezza degli obiettivi espliciti e la coerenza tra enunciati e prassi operative;
- il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze;
- la comunicazione intraorganizzativa circolare;
- la circolazione delle informazioni pertinenti al lavoro;
- la prevenzione degli infortuni e dei rischi professionali;
- il clima relazionale franco, comunicativo, collaborativo;
- la giustizia organizzativa;
- l'apertura all'innovazione.

Henry (2005) descrive la Healthy Organization come “un sistema che ha trovato il giusto equilibrio tra la dimensione macro determinata dal settore di mercato in cui si colloca, la propria situazione particolare determinata dalle strategie aziendali e la propria cultura organizzativa, e mantiene il benessere principalmente attraverso prassi organizzative orientate alla democratizzazione del contesto e all'adozione di modelli partecipativi” (Converso, 2012).

Grawitch et al. (2007), sempre richiamati dalla Converso, hanno invece categorizzato le cinque pratiche che indicano una Healthy Organization per i lavoratori e le lavoratrici:

- *coinvolgimento*: programmi e politiche aziendali che prevedano la partecipazione dei lavoratori ai processi decisionali, che ne sostengano l'autonomia e l'empowerment;
- *crescita e sviluppo*: programmi di formazione on the job e di formazione permanente che consentano la valorizzazione e lo sviluppo della conoscenza e delle skills dei lavoratori;
- *riconoscimento*: politiche di remunerazione economica e non monetaria, compensazioni, bonus;
- *equilibrio tra vita personale e lavorativa*: programmi e politiche che sostengano le persone nel difficile equilibrio tra i due domini, quali opportunità di svolgere il lavoro con maggiore flessibilità nei tempi e nei luoghi, supporto per la cura dei figli;
- *salute e sicurezza*: politiche e programmi di prevenzione e salvaguardia della salute dei lavoratori, cura degli ambienti e dei dispositivi di sicurezza, formazione specifica, valutazione, monitoraggio e gestione dello stress.



Salanova e Schaufeli (2009) hanno proposto ancora in quest'ottica il modello HeRO, acronimo di Healthy and Resilient Organization. Essi "definiscono l'organizzazione in salute e resiliente come un'organizzazione che sviluppa in modo sistematico, pianificato e proattivo sforzi nel migliorare la salute dei lavoratori e dell'organizzazione (salute finanziaria) attraverso pratiche legate all'arricchimento della mansione (es. job design), al sostegno di rapporti sociali positivi (es. agire sulla comunicazione intra e inter gruppale) e dell'intera organizzazione (es. strategie per favorire la conciliazione casa-lavoro). In questa prospettiva la salute diventa essa stessa valore strategico dell'organizzazione: l'organizzazione sana e resiliente, che alimenta una riserva di benessere" (Converso, 2012, p.22)

Robertson e Tinline (2008) integrano infine il concetto collegando benessere alla qualità dei prodotti/servizi immessi sul mercato, all'eticità delle scelte e alle buone relazioni stabilite nell'ecosistema in cui l'organizzazione è inserita (utenti, stakeholders ecc.).

Alla definizione del concetto di benessere organizzativo, e della sua rilevanza ai fini di gestire la complessità dei cambiamenti che caratterizzano oggi le organizzazioni, ha fatto riscontro lo sviluppo di vari strumenti di misurazione e valutazione del rischio psico sociale collegato al lavoro, allo stress e alla disfunzionalità dei modelli organizzativi (Converso, 2012).

La maturità che contraddistingue la ricerca nel campo del disagio e del benessere nelle organizzazioni non trova corrispondenza, tuttavia, nelle pratiche di intervento finalizzate al contrasto del malessere, alla gestione dei rischi psicosociali e alla promozione del benessere nei luoghi di lavoro. Infatti, lo sviluppo di pratiche volte a intervenire in una logica multilivello, coinvolgendo differenti piani di azione, appare ancora limitato. Se guardiamo all'evoluzione reale dobbiamo dire che in questi anni la distanza tra teorie e pratiche è rimasta in molte situazioni notevole anche sul versante della traduzione operativa delle formule organizzative ispirate alla costruzione di un clima di benessere, inteso come fattore di prevenzione dello stress e del disagio. Nelle pratiche, quasi a voler dipanare la matassa dei fattori appena ricordati, il tema del benessere sul posto di lavoro è stato declinato sempre più spesso in modo pragmatico, ponendo l'accento sulle diverse dimensioni che possono favorire fidelizzazione e impegno, a fronte di un mondo del lavoro dominato dalla flessibilità e dalla frammentazione delle relazioni professionali. Il benessere è divenuto in molte pratiche "promessa e premio", e nelle forme più banali e diffuse si è tradotto nelle varie forme di *welfare* aziendale spesso vendute come assunzione di responsabilità sociale da parte del management, nella forma di *benefit*, di opportunità formative e di carriera, di integrazioni "para-salariali" (ad esempio forme assicurative individuali integrative delle assicurazioni sociali o disponibilità di una vettura in uso).

La pandemia di COVID 19 anche in questo campo ha reso più nitide le sfide affrontate dalle organizzazioni: essere resilienti, gestire incertezza e inatteso, ottenere necessariamente partecipazione e commitment delle persone in una fase in cui esse devono svolgere le funzioni strategiche non delegabili al digitale, dare risposta alla domanda di senso del lavoro che viene dai collaboratori. Le ricette del Welfare aziendale, o del Wellfeel, come oggi viene definito il benessere aziendale, appaiono oggi insufficienti, perché le sfide emergenti pongono di nuovo la questione del clima di lavoro, del senso, della salute psico-fisica e del benessere relazionale in generale al centro della discussione. La pandemia ha svelato opportunità che in modo ambivalente possono trasformarsi in minacce, in cui si riconosce da un lato l'em-



gere grazie alla diffusione dell'home working di una domanda di work life balance e ripensamento dei tempi e spazi del lavoro da parte di chi lavora, ma anche la crisi del valore etico del lavoro come sacrificio, impegno, costruzione di senso legata alla missione professionale.

Nuovi rischi di stress lavoro correlato sono stati individuati dalle indagini condotte sull'impatto del COVID, che hanno identificato primi elementi di diagnosi e proposta (SIPLO, 2021). Una particolare attenzione viene posta sull'ambito socio-sanitario che si è trovato particolarmente sotto stress, vuoi a causa della pandemia e dell'impatto che ha avuto sulle strutture sanitarie acute e nel settore delle cure di lunga durata, vuoi a causa dei fenomeni (come l'invecchiamento e l'emergere di nuovi bisogni, o la penuria di personale) che da tempo si manifestavano nel settore acuendone le tensioni organizzative. Ma impatti non meno rilevanti la pandemia ha avuto sul settore educativo, profondamente toccato nelle fasi di lockdown, costretto a ripensare le modalità di gestione della didattica trasferendola in remoto, frantumando e trasferendo in un ambiente virtuale il complesso sistema di relazioni multi attoriale che caratterizza la vita quotidiana nella scuola "in presenza".

8.2 METODOLOGIA PER LA SECONDA FASE DELL'INDAGINE

Parallelamente all'esplorazione di letteratura generale riguardante il tema del benessere organizzativo presentata nella sezione precedente l'indagine si è fondata sull'esplorazione e analisi di buone pratiche, sulla base a) dell'elaborazione di un di un quadro di analisi specifico (presentato nella sezione 8.3.1); b) l'esplorazione dei progetti positivi, considerando soprattutto quello sanitario, in coerenza con l'articolazione già citata tra l'indagine RelPlus e l'indagine Re Care, integrando da un lato parte dei risultati di quest'ultima e dall'altro inserendo in Re Care il quadro di analisi elaborato nel presente documento; c) tre interviste con testimoni di terreno. Le prime due interviste, considerate all'interno del capitolo 9, hanno permesso di approfondire due pratiche di benessere in ambito sanitario grazie al contributo di persone direttamente coinvolte nell'implementazione delle stesse. La terza intervista invece ha coinvolto due partecipanti esterne della quarta edizione di RelPlus. Questa testimonianza, presentata al capitolo 10, costituisce un'esperienza concreta di trasferibilità al settore sociale, cui fare riferimento per esplorare la proiezione del modello RelPlus e di tutto il concetto Linea ad un altro settore professionale.

8.2.1 Categorie di analisi

Le pratiche di benessere possono essere analizzate secondo una specifica cornice teorica presentata nel corso della sezione precedente (Grawitch et. al., 2007; Robertson e Tinline, 2008; Salanova e Schaufeli, 2009). A partire da tali contributi è stata definita una cornice interpretativa, caratterizzata da sette categorie di riferimento per l'analisi delle pratiche esplorate in questa fase dell'indagine (Tabella 3). A partire da queste categorie è possibile individuare le aree di intervento effettivamente attivate all'interno delle esperienze (buone pratiche) prese in considerazione nel prossimo capitolo. Queste aree di intervento guidano e orientano la lettura dei risultati ottenuti per questa seconda fase di indagine.

Peraltro, occorre sottolineare come ognuna di queste aree di intervento e di attivazione del benessere sia da intendersi come parte di una costellazione generale i cui elementi si articolano in relazioni di interdipendenza. Per esempio, per *coinvolgere lavoratrici e lavoratori* nei processi di sviluppo della pratica professionale o nei processi decisionali occorre promuovere

un approccio partecipativo all'interno dell'organizzazione. Questa prospettiva è altresì in stretta relazione allo sviluppo di *rapporti sociali positivi* all'interno di un ambiente di lavoro, caratterizzati per esempio dalla valorizzazione del personale e da stili di leadership ben precisi, oppure da una strategia di investimento sulle risorse umane. In questo senso, l'area legata al *coinvolgimento di lavoratori/trici* e allo sviluppo di dinamiche partecipative non può e non deve essere scissa da quella legata ai *rapporti sociali positivi*, a determinati orientamenti relazionali all'interno dell'organizzazione e all'area legata allo *sviluppo e alla crescita professionale* continua di collaboratori e collaboratrici.

Per procedere nell'analisi dei dati a nostra disposizione rilevati dalle buone pratiche recensite e dal contributo offerto da alcuni testimoni di terreno elenchiamo e descriviamo brevemente di seguito le sette categorie di analisi individuate.

Tabella 3: Categorie di analisi delle pratiche volte a favorire il benessere organizzativo

Titolo e autori di riferimento	Breve descrizione
1. <i>Riconoscimento in termini economici:</i> remunerazione, compensazioni, vacanze, bonus (Grawitch, Gottschalk e Munz, 2007)	Questa categoria fa riferimento a tutte le azioni iscritte in una logica in cui il benessere è inteso soprattutto come riconoscimento remunerativo. Essa si esprime in diversi modi, come elencato a lato. Il riconoscimento inteso come valorizzazione del personale rientra invece in categorie a carattere psico-sociale come possono esserlo il <i>coinvolgimento di lavoratrici e lavoratori</i> , i <i>rapporti sociali positivi</i> e la <i>crescita e lo sviluppo del personale</i> .
2. <i>Salute e sicurezza</i> (Grawitch, Gottschalk e Munz, 2007)	Questa categoria raggruppa gli interventi che riguardano la salute fisica e psichica, che si esprime bene nel concetto di sicurezza.
3. Coinvolgimento di lavoratori e lavoratrici (Grawitch, Gottschalk e Munz, 2007)	Questa categoria riguarda il coinvolgimento di lavoratori e lavoratrici nello sviluppo della pratica professionale, nei processi decisionali secondo una logica di <i>empowerment</i> e secondo la promozione di approcci partecipativi.
4. <i>Crescita e sviluppo di lavoratori e lavoratrici</i> (Grawitch, Gottschalk e Munz, 2007) e <i>Job design</i> (Salanova e Schaufeli, 2009)	Si fa riferimento a programmi di formazione continua che permettano di valorizzare e sviluppare le competenze dei lavoratori e delle lavoratrici in un'ottica di <i>formazione lungo tutto l'arco della vita</i> e di crescita. Include anche i processi di <i>Job design</i> e di sviluppo di carriera.
5. Equilibrio tra vita privata e vita lavorativa (Grawitch, Gottschalk e Munz, 2007)	Questa categoria racchiude le azioni intraprese dalle organizzazioni per facilitare l'equilibrio tra vita privata e professionale con politiche di conciliazione, sostegno nella cura dei figli, o di altri familiari, ecc.
6. <i>Rapporti sociali positivi</i> (Salanova e Schaufeli, 2009)	In questa categoria si estende il concetto di salute dandovi un'accezione bio-psico-sociale ed è definita un'organizzazione in salute e resiliente come un luogo e uno spazio di arricchimento non solo a livello finanziario ma anche a livello immateriale. Un luogo che investa in particolare sulla dimensione relazionale nello sviluppo di rapporti interpersonali, ambienti di lavoro e stili di leadership positivi.

7. Benessere e qualità dei servizi e delle relazioni con stakeholders (Robertson e Tinline, 2008)	Robertson e Tinline (2008) volgono lo sguardo all'intero ecosistema nel quale l'organizzazione è inserita secondo una prospettiva etica che ottimizzi la qualità dei prodotti/servizi e delle relazioni. Per <i>stakeholders</i> si intendono i beneficiari diretti dei servizi o dei prodotti e tutta la rete di persone e/o organizzazioni che gravitano attorno ad essa. Nel caso dell'ambito scolastico possono essere considerati <i>stakeholders</i> gli allievi, le famiglie, i servizi sociali, i professionisti della salute, associazioni del territorio, ecc., ecc. L'orientamento alla qualità e al benessere, infine, integra in quest'area anche il tema legato alla gestione del cambiamento e più in generale alla gestione delle sfide poste dai contesti V.U.C.A caratterizzati da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità.
---	---

9. STRESS, CRISI ORGANIZZATIVA E BUONE PRATICHE NEL LAVORO DI CURA IN SVIZZERA

Come anticipato, il settore dell'insegnamento e il settore sanitario condividono elementi di tensione e criticità organizzativa dovuti alla crescita e diversificazione dei bisogni, all'evoluzione delle professioni, alla complessificazione dei sistemi relazionali. Per questo motivo è risultato pertinente attivare un'esplorazione sinergica tra le indagini RelPlus e Re Care. In questo senso, il presente capitolo rappresenta l'anello di congiunzione tra i due lavori di indagine citati in precedenza: il primo si focalizza sulla promozione del benessere nel contesto scolastico mentre il secondo si preoccupa di indagare il fenomeno della penuria del personale infermieristico e di come arginarlo attivando condizioni di lavoro più sostenibili in particolare dal punto di vista psico-sociale. Il processo di modellizzazione di RelPlus affrontato nel corso della prima parte di questo lavoro ha permesso di mettere a fuoco le dimensioni sulle quali il percorso fa leva per generare benessere e relazioni positive nel contesto scolastico. Il progetto Re Care, grazie alle fasi d'indagine promosse al suo interno, ha permesso di arricchire il bagaglio delle buone pratiche reperite, rilevare quali sono le condizioni necessarie per promuovere benessere, soddisfazione e mantenimento del personale infermieristico nel nostro Cantone e ridurre in questo modo il fenomeno della penuria di personale (Salini e Cattani, 2022). Grazie all'articolazione sinergica tra l'indagine RelPlus e quella di Re Care e i risultati delle stesse, è stato possibile effettuare un'analisi incrociata tra i due studi, rilevare dei contributi utili allo sviluppo di entrambi i progetti e allo stesso tempo ipotizzare la trasferibilità del modello RelPlus verso il mondo sanitario sostenuto dalla forza delle evidenze raccolte e dalla sinergia attivata tra i due lavori di indagine. Il processo sinergico in questo caso ha caratteristiche ricorsive e bidirezionali, permettendo di superare un semplice concetto di trasferimento di conoscenza e andando invece ad alimentare prospettive di sviluppo per entrambi i progetti.

Nello specifico, a partire dalla lettura delle condizioni, dei bisogni e delle strategie di intervento raccomandate per favorire benessere nel settore sanitario, in questo capitolo sono presentate alcune buone pratiche che forniscono indicazioni interessanti ai fini miglioramento del modello RelPlus e al contempo permettono di circostanziare gli elementi di trasferibilità dello stesso nel lavoro di cura. Come detto, alcune di queste buone pratiche sono state poi ulteriormente approfondite tramite intervista.



9.1 SCENARIO FEDERALE E CANTONALE

A livello federale e cantonale lo scenario nel settore delle cure rispetto al tema del benessere organizzativo è stato indagato da vari studi recenti, come orizzonte verso cui dirigersi per contrastare la disaffezione dalla professione infermieristica e il fenomeno della penuria di personale che colpisce il mondo sanitario. Per la delineazione tale scenario facciamo riferimento all'indagine correlata al progetto Re Care che tramite un'esplorazione documentaria (analisi di letteratura, studi recenti, indicazioni statistiche e buone pratiche) e una ricerca sul campo (focus group con esperti del mondo sanitario, somministrazione di un questionario e realizzazione di interviste che hanno coinvolto un totale di 120 infermiere/i attualmente attivi e inattivi) ha prodotto alcuni risultati interessanti alla luce delle particolarità del modello RelPlus. In sintesi, i risultati dell'indagine Re Care confermano i dati rilevati a livello federale ed evidenziano come gli interventi tesi ad aumentare i livelli di benessere e soddisfazione del personale e ridurre di conseguenza gli abbandoni (fenomeno di *turnover* professionale) debbano orientarsi verso quattro aree di intervento principali: *crescita e sviluppo professionale del personale, salute e sicurezza, rapporti sociali positivi e conciliabilità lavoro-vita privata*. L'azione congiunta su questi quattro poli d'intervento sembrerebbe costituire una pista efficace per fidelizzare il personale infermieristico e ridurre di conseguenza il fenomeno di *turnover* professionale (Salini e Cattani, 2022).

9.2 BUONE PRATICHE

Nelle prossime pagine sono sintetizzati dieci progetti di intervento (presentati in ordine alfabetico) volti a favorire il benessere del personale, considerando le loro principali caratteristiche e le aree di benessere attivate. Inoltre, due esperienze particolarmente ricche e significative (Nursing Development Practice e Leadership trasformativa) sono state approfondite per la rilevanza delle indicazioni che forniscono sulla potenziale trasferibilità del dispositivo LINEA e del percorso formativo RelPlus. Questo approfondimento è stato possibile grazie alle interviste realizzate a due persone esperte del settore infermieristico che, nel loro agire quotidiano, sperimentano e sviluppano secondo spinte innovative i due progetti considerati.

Come anticipato, questa parte si intreccia in modo determinante e funzionale con quanto sviluppato nel contesto del progetto Re Care, che da un lato ha permesso di arricchire la raccolta delle pratiche, dall'altro offre indicazioni per la possibile valorizzazione proprio dell'esperienza di Linea – RelPlus. Il settore sanitario presenta in effetti condizioni ideali per rilevare in quale misura si possa rispondere a contesti attraversati da dinamiche complesse (digitalizzazione, nuovi modelli organizzativi, pressioni economiche e sociali) e, così come il settore dell'insegnamento, esso è caratterizzato dall'intensità relazionale della prestazione e dalla centralità di un buon equilibrio emotivo e affettivo di chi vi lavora ai fini della qualità della prestazione stessa.

Le pratiche in questione sono presentate di seguito considerando i loro punti chiave convergenti e preparano una riflessione finale ancora comparativa rispetto al modello RelPlus i suoi potenziali di sviluppo e di valorizzazione.



9.2.1 Certificato Work-Family-Balance e Family Score

Si tratta di una certificazione attivata da Pro Familia Svizzera (Pro Familia Schweiz, s.d.) per sostenere le aziende e le organizzazioni nello sviluppo della loro politica del personale e nell'implementare misure a favore alle famiglie. Gli argomenti oggetto della certificazione comprendono: flessibilità inerente orario e luogo di lavoro, parità di genere, rapporti di lavoro adeguati alle esigenze personali e all'età, pause per interruzioni genitoriali, nonché le interruzioni di carriera dovute ad altri fattori e il sostegno nella cura di famigliari. In sintesi, si certifica una politica del personale propensa alle famiglie. Evidentemente questa realtà agisce sulle categorie *salute e sicurezza* ed *equilibrio tra vita privata e vita lavorativa*.

9.2.2 Delarose - Delivering E Learning Accreditation to Reduce Occupational Stress in Employment

È un progetto europeo Leonardo Da Vinci (2013-2015), promosso dall'EASPD (Associazione europea dei fornitori di servizi per le persone con disabilità) in collaborazione con altri 10 partner (Mazza et al., 2016). Il progetto mira al trasferimento del progetto ROSE (Reducing Occupational Stress in Employment) su una piattaforma online in 3 lingue, tramite la quale lavoratori e lavoratrici del settore sanitario e sociale imparano a gestire lo stress lavorativo e acquisiscono dei crediti formativi ECTS e ECVET. Secondo la prospettiva di analisi adottata questa esperienza agisce sulle aree *salute e sicurezza, crescita e sviluppo di lavoratori e lavoratrici, equilibrio tra vita personale e lavorativa, rapporti sociali positivi, benessere e qualità dei servizi e delle relazioni con gli stakeholders*. Lavorare sulla riduzione dello stress, infatti può avere degli impatti su questa serie di categorie.

9.2.3 Friendly Workspace

Si tratta di un label che definisce lo standard di qualità svizzero per una gestione della salute in azienda (GSA) attuata in maniera sistematica (Friendly Work Space, s.d.). Le offerte aiutano a implementare e ottimizzare una gestione della salute nella propria organizzazione tramite pratiche autovalutative (sondaggi online) validate da studi scientifici e pratiche in grado di rilevare i fattori di stress (stressors), le risorse e lo stato di salute del personale (benessere fisico, salute psichica nonché soddisfazione e atteggiamento verso il lavoro). Inoltre, per il management sono previsti moduli di approfondimento e consulenza di specialisti esterni. Il progetto volge uno sguardo specifico alle cure di lunga durata poiché questi contesti sono particolarmente colpiti da disaffezione dalla professione, stress e crisi organizzativa. In questo contesto, la creazione di condizioni di lavoro sane è fondamentale per attrarre e mantenere personale qualificato. Il label mira a promuovere nelle organizzazioni un'azione nelle aree *salute e sicurezza* tramite il *coinvolgimento* diretto del personale.

9.2.4 Il dispositivo formativo Atelier dei futuri

Si tratta di un percorso formativo pilota, promosso nel quadro dell'azione 1 del progetto Re Care, (Salini, Furlanetto, Brunori, Alberton, 2022) che coniuga attività di apprendimento e attività di progettazione ed è basato su una metodologia innovativa e al contempo consolidata, promossa dalla cattedra Unesco dell'Università di Trento sui sistemi anticipanti e dall'agenzia formativa *Skopia*. La proposta, a carattere interprofessionale, è stata attivata in 6 strutture di cure di lunga durata (4 case per anziani e due servizi di cure a domicilio) a partire dall'autunno 2021. La gestione di questi atelier è stata affidata a docenti provenienti



sia dalle strutture coinvolte, sia dalla Scuola specializzata superiore in cure infermieristiche, che hanno tutti seguito una formazione specifica di due anni sui metodi dell'anticipazione, presso la SUFFP di Lugano. La finalità degli Atelier dei futuri è di favorire la riflessione, la resilienza, lo scambio e la progettualità a fronte delle esigenze delle cure e ai cambiamenti in atto nel settore della salute, considerando in particolare la situazione e le esigenze della propria struttura sanitaria. La metodologia di riferimento si fonda sugli esercizi di anticipazione e su pratiche di facilitazione volte a promuovere un clima propositivo e di fiducia tra le e i partecipanti. Questa proposta, non ancora giunta al termine, mostra una particolare efficacia per promuovere la progettazione e la ricerca di soluzioni pertinenti a fronte delle complessità di ciascuna struttura (Salini, Furlanetto, Brunori, Alberton, 2022) e investe in particolare nelle aree dedicate al *coinvolgimento di lavoratori e lavoratrici, crescita e sviluppo personale e professionale, rapporti sociali positivi, benessere e qualità dei servizi e delle relazioni con gli stakeholders*.

9.2.5 Intercare

Si tratta di un progetto di ricerca empirica svolto in 11 case per anziani (CPA) della Svizzera tedesca e mirato a ridurre i ricoveri evitabili, tramite un modello di cura interprofessionale e il rafforzamento della competenza geriatrica nelle case per anziani (Basinska et al. 2021; Intercare – Pflegegeleitete Vorsorgemodelle, s.d.). Il modello Intercare è basato sull'evidenza e su modelli svizzeri esistenti gestiti da infermieri specializzati. Il modello si basa sull'intervento di infermieri specializzati che lavorano come infermieri Intercare e sono assunti dalle CPA. L'obiettivo è quello di fornire competenze geriatriche interne e di potenziare il personale infermieristico all'interno delle strutture. La missione degli infermieri specializzati Intercare è di visitare regolarmente i reparti per rimanere a disposizione dei team di cura, per dimostrare il loro coinvolgimento nella cura clinica e per fornire supervisione e formazione continua, favorendo anche le relazioni interprofessionali. In questo senso il progetto mira a *coinvolgere il personale infermieristico* nello sviluppo della pratica, promuovere *crescita e sviluppo professionale* ed evidentemente migliorare il *benessere e la qualità dei servizi e delle relazioni con gli stakeholders*.

9.2.6 Leadership trasformazionale

Il concetto di leadership trasformazionale nasce alla fine degli anni Settanta del secolo scorso. Esso si fonda sulla convinzione che un leader può influenzare in modo positivo il personale subordinato e migliorare così salute, motivazione e soddisfazione del personale e allo stesso tempo la produttività. Il ruolo del leader è quello di fungere da modello e ispirazione, creando le migliori condizioni perché le persone subordinate diano il meglio di sé e possano crescere. Questo approccio è applicato dall'Ente Ospedaliero Cantonale (EOC) ed è articolato a un modello di cure basate sulla relazione (CBR) nel quadro del Creative Health Care Management. Una delle dimensioni principali di questo modello riguarda il tema della leadership, sulla base del programma formativo LEO (Leading an Empowered Organization) che permette ai partecipanti di acquisire strumenti pratici e strategie efficaci di conduzione. I temi formativi proposti dal progetto riguardano:

- Visione, missione, obiettivi e valori dell'EOC
- Leadership and Empowered Organization (LEO),
- Prendersi cura dei curanti
- Rafforzare lo spirito delle cure - Re-Igniting the Spirit of Caring (RSC) (RSC)



- Il modello di cura basato sulla relazione - the Relationship-based-care (CBR)

Questo permette al leader di esprimere sostegno, riconoscimento e valorizzazione verso i collaboratori e al contempo di orientare il personale alle cure verso il paziente (Biegger, 2016). L'empowerment è focalizzato soprattutto sulla dimensione relazionale, sulla creazione di un clima di lavoro basato sulla fiducia, sul rispetto reciproco, una comunicazione autentica e un sostegno costante e visibile. In prima linea, dunque troviamo l'area di intervento riguardante i *rapporti sociali positivi*, il *coinvolgimento* e l'*investimento sullo sviluppo professionale* del personale e infine il miglioramento del *benessere e della qualità di servizi e relazioni con l'esterno*.

Per approfondire il progetto di *Leadership trasformativa* è stata intervistata, sempre nell'aprile 2022, Shaila Cavatorti Responsabile infermieristica dell'Ospedale regionale Bellinzona e Valli dell'Ente ospedaliero cantonale (EOC).

Rispetto all'area del *coinvolgimento di lavoratrici e lavoratori*, la Responsabile infermieristica sottolinea l'importanza di un approccio partecipativo per la valorizzazione dei collaboratori.

(...) è importante coinvolgere, farli sentire coinvolti secondo una modalità bottom up.

Per quanto riguarda la dimensione relazionale dedicata al *benessere e alla qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders* anche in questo caso si parte da un modello di cura centrato sulla persona e sulla relazione (CBR) in cui le relazioni, il benessere e l'orientamento alla qualità rivestono un ruolo centrale.

Il benessere dei collaboratori è il presupposto per una cura centrata sul paziente e di qualità. Si investe nella relazione che i collaboratori hanno innanzitutto con loro stessi, con il team, con il paziente e le famiglie.

Anche in questo caso benessere e qualità dei servizi sono serviti dalla logica del demoltiplicatore, i quadri dirigenti e del *middle management* si ingaggiano in un percorso formativo legato alla leadership trasformativa per poi diffondere quanto appreso nelle proprie équipe e nei contesti professionali di riferimento. Il progetto ha obiettivi di miglioramento continuo e, come nel caso dello sviluppo della pratica affrontato con l'analisi del progetto *Nursing Development Practice*, presenta finalità legate allo sviluppo di relazioni interprofessionali e inter-organizzative a sostegno del benessere e della qualità dei servizi.

Rispetto all'area delle *relazioni sociali positive* Cavatorti sottolinea l'importanza dello sviluppo di stili di leadership coerenti al modello di cura centrate sulla relazione ovvero:

(...) approcci che siano in ascolto costante delle necessità del personale, che siano in grado di promuovere un clima di lavoro basato sull'accoglienza, su fiducia e autenticità, sul rispetto, sul coinvolgimento e la valorizzazione del personale, sul feedback costante, anche positivo, su valori condivisi e sulla collaborazione.

Allo stesso tempo si tratta di un dispositivo che investe anche sullo *sviluppo e la crescita professionale di lavoratrici e lavoratori* in questo caso dei quadri dirigenti e del *middle management* di tutte le aree professionali presenti in EOC (area medica, area infermieristica, area risorse umane, ecc.) tramite proposte formative mirate e innovative presentate appena sopra nella descrizione del progetto. Oltre alle azioni specifiche di formazione sono previsti anche



dei momenti di sostegno e accompagnamento dei partecipanti al corso nella fase di transfer alla pratica professionale.

Il modello prevede anche momenti e spazi di sostegno, di scambio, confronto e condivisione che sono confronti tra pari. Questo sostiene l'esercizio della leadership trasformazionale. C'è la possibilità di coaching. L'obiettivo è quello di creare situazioni di benessere, essere da esempio per i collaboratori.

Rispetto agli elementi critici o sfidanti e alle ipotesi di trasferibilità Cavatorti si esprime così:

Non è un'esperienza replicabile, nella leadership conta molto la persona, non c'è sicurezza di successo, dipende molto dall'organizzazione e dalle persone coinvolte. Serve una chimica specifica, un buon equilibrio tra atteggiamenti delle persone, comportamenti agiti, valori e obiettivi dell'organizzazione. Sicuramente alcune delle parole chiave sono umiltà, capacità di imparare dagli altri e passione.

Come nel caso della testimonianza della Dott.ssa Knüppel Lauener viene sottolineata l'importanza rispetto ai temi della *vision* organizzativa, del consenso e della legittimazione che il percorso incontra all'interno dell'organizzazione, i livelli di *engagement* e *commitment* delle persone coinvolte nei processi di sviluppo e benessere organizzativo.

9.2.7 Organizzazione positiva e ruolo del Chief Happiness Officer

Il modello dell'organizzazione positiva (Org+) e la Figura dello Chief Happiness Officer (CHO) promuovono una trasformazione culturale orientando l'organizzazione verso un proposito forte, ancorato a finalità collettive, capace di generare un impatto sociale, ecologico e di promozione del benessere; una leadership positiva, promossa a tutti i livelli dell'organizzazione; un coordinamento dei processi organizzativi. Il CHO sceglie, disegna e gestisce processi e pratiche congruenti con la strategia identificata, capaci di generare benessere e percezione di coerenza (Di Ciaccio, 2019). Pertanto, questa pratica investe in particolare sulla *salute* dei propri dipendenti, su un clima di lavoro basato su *rapporti sociali positivi*, sul *coinvolgimento dei collaboratori* nei processi e nelle finalità organizzative, sulla *crescita e sullo sviluppo professionale* e infine sulla *qualità dei servizi e delle relazioni con la rete di contatti*.

9.2.8 Practice Development in Nursing

Questa metodologia d'intervento nelle cure appare in modo esplicito verso la fine degli anni Novanta e si è sempre più precisata nel corso degli ultimi anni (Manley, 2016). Essa ha come obiettivo principale di sostenere lo sviluppo e l'espansione della conoscenza intorno a due assi principali: la centralità della persona - cura e pratiche incentrate sulla persona (tra cui esperienza, sicurezza e qualità) ; e le culture incentrate sulla persona (tra cui sviluppo della forza lavoro e trasformazione del sistema) (Practice Development in nursing, s.d; Ross, 2016). Questo approccio investe nello sviluppo sistematico della pratica e della ricerca infermieristica per affrontare in modo proattivo i cambiamenti nelle cure sanitarie, nella valorizzazione del personale e nella creazione di una cultura che permetta il cambiamento, sostenga il personale infermieristico e nutra il suo sviluppo personale. Il Practice Development Network costituito dagli ospedali universitari di Basilea, Berna e Zurigo ha attivato un'offerta formativa



che permette di implementare e valutare lo sviluppo della pratica. Tra i temi proposti dall'offerta formativa troviamo i seguenti:

- Acquisire familiarità con il concetto di sviluppo della pratica
- Acquisire esperienza nell'applicazione di strumenti/metodi di sviluppo della pratica
- Approfondire i cambiamenti culturali e sviluppare la capacità di riconoscere i processi
- Conoscere i metodi di valutazione nello sviluppo della pratica
- Sviluppare le proprie competenze per accompagnare processi di sviluppo della pratica
- Interagire con altri sviluppatori di pratiche
- Sperimentare e imparare i valori e i benefici che lo sviluppo della pratica porta sia ai pazienti sia alle organizzazioni
- Partecipare e sperimentare attivamente al processo di apprendimento come approccio centrale all'efficacia professionale
- Praticare lo sviluppo di questo approccio nel proprio ruolo e nella propria quotidianità
- Riflettere sul proprio apprendimento in un ambiente complesso
- Scoprire la propria creatività e incorporarla consapevolmente nei processi di apprendimento
- Promuovere e sviluppare la leadership

Come anticipato, per il progetto *Nursing Development Practice* è stata intervistata nell'aprile 2022 la Dott.ssa Susanne Knüppel Lauener, Capo del Dipartimento di Sviluppo della Pratica Dipartimento di Infermieristica dell'Ospedale universitario di Basilea. L'obiettivo principale del progetto, suggerito dal nome stesso, è lo sviluppo della pratica intesa come gestione del cambiamento secondo un modello di cura centrato sulla persona. Secondo questa prospettiva il progetto si orienta in particolare nella valorizzazione dei processi di apprendimento all'interno di contesti organizzativi come motore per lo sviluppo della pratica e per la diffusione e la condivisione di conoscenza interna ed esterna all'organizzazione. Il focus di questa esperienza riguarda in primo luogo il tema del *coinvolgimento di collaboratori e collaboratrici*, l'area dello *sviluppo e della crescita professionale*, dei *rapporti sociali positivi* e degli impatti che il Practice Development può avere sul *benessere e sulla qualità di servizi e relazioni inter-organizzative*.

Per quanto riguarda il tema legato al *coinvolgimento di lavoratrici e lavoratori* il progetto promuove una cultura della partecipazione e la promozione di un'attitudine proattiva. Knüppel Lauener lo descrive in questo modo:

(...) le parole chiave sono centralità del paziente e del collaboratore e sviluppo di una cultura della partecipazione per costruire un lavoro comune.

“Il progetto investe nello sviluppo sistematico della pratica per affrontare in modo proattivo i cambiamenti nella pratica infermieristica.”

Rispetto all'area legata al *benessere e alla qualità dei servizi e delle relazioni con gli stakeholders* l'intervistata sottolinea due aspetti che riguardano il modello di cura basata sulla relazione (CBR) che metta al centro il paziente in qualità di *stakeholder*, di beneficiario del servizio erogato e la relazione interprofessionale e inter-organizzativa.

(...) riusciamo ad avere un buono scambio interprofessionale con il personale sanitario ma è una sfida ancora aperta.



(...) lo scambio con la rete e con altri tipi di esperienze è fondamentale.

In questo progetto lo sviluppo di un orientamento alla qualità si fonda sulla fiducia negli effetti demoltiplicatori della formazione continua. Il progetto, infatti forma alcune figure chiave in ambito gestionale in modo da diffondere la cultura della partecipazione e della qualità dei servizi tra i propri collaboratori.

Rispetto all'area legata ai *rapporti sociali positivi* ci si addentra nella dimensione relazionale per cui secondo la Dott.ssa Knüppel Lauener è fondamentale uno stile di leadership che valorizzi il personale e che promuova collaborazione

(...) è necessaria la creazione di una cultura che permetta il cambiamento, valorizzi e sostenga il personale e nutra il suo sviluppo personale.

Questo ultimo punto introduce un'altra area fondamentale nello sviluppo di benessere organizzativo, ovvero la possibilità di *crescita personale e professionale di lavoratrici e lavoratori*. Nel contesto di questo progetto è previsto un percorso formativo rivolto agli esperti di cure e ai capi reparto.

(...) un ruolo fondamentale lo ricoprono gli esperti di cure che si formano inizialmente e poi seguono una pratica di intervizione costante nel tempo e autogestita. Due volte all'anno si organizzano dei workshop tematici condotti in modo creativo. Il corso base per gli esperti di cura e i capi reparto è residenziale ed è aperto a chi è interessato. Normalmente si svolge in un bel luogo nell'Oberland bernese e si trattano il modello di pratica centrata sulla persona, i processi di valutazione e autovalutazione della pratica, la cultura organizzativa, il ruolo del facilitatore e il lavoro su casi.

Oltre al percorso formativo sono dunque previste pratiche di intervizione in grado di attivare altre aree di intervento legate per esempio alla promozione di *rapporti sociali positivi* poiché orientate alla collaborazione, al sostegno tra pari e a dinamiche partecipative legate al *coinvolgimento di lavoratrici e lavoratori* secondo un'attivazione "dal basso".

L'intervista mette in luce anche gli elementi sfidanti del progetto come, per esempio, la carenza di tempo e i contesti spesso stressanti che caratterizzano il settore sanitario. Allo stesso tempo emerge il tema legato alla legittimazione del metodo nel contesto organizzativo come punto fondamentale per il fiorire della pratica. Viene anche sottolineata l'importanza di una buona trasmissione intergenerazionale del modello e la dimensione individuale in termini di atteggiamenti più o meno favorevoli all'emergere di spiragli evolutivi di benessere. Infine, la Dott.ssa Knüppel Lauener invita alla pazienza, poiché:

(...) serve tempo da investire e tempo perché questo modello si consolidi. Lo scambio con chi ha più esperienza è fondamentale come anche il consenso da parte dell'organizzazione. Questo non vuol dire che si riesce a raggiungere il risultato sempre e ovunque: molto dipende dalle persone, dal loro impegno.

In termini di trasferibilità la responsabile di progetto indica tre aspetti fondamentali: il tema del consenso, lo sviluppo di un approccio partecipativo e collaborativo negli ambienti di lavoro che si traduce nello sviluppo dei temi legati al *commitment*, ovvero gli atteggiamenti, i valori, la passione e all'*engagement* delle persone coinvolte.



Per quanto riguarda la dimensione partecipativa del progetto, Knüppel Lauener informa che a Bienne è già in atto una sperimentazione di transfer dell'approccio al contesto delle cure di lunga durata.

9.2.9 Raccomandazioni STRAIN

Le raccomandazioni del progetto STRAIN si situano nel quadro di uno degli studi federali più recenti che ha analizzato i fattori stressogeni per ogni livello di gestione (BFH, 2021). A partire da questi dati sono state delineate delle raccomandazioni riguardanti gli aspetti chiave da implementare per ridurre lo stress sul posto di lavoro, la mancanza di risorse umane e le cattive condizioni di lavoro che possono influenzare la salute e la soddisfazione del personale sanitario. Si tratta di un insieme di raccomandazioni proposte ai dirigenti di strutture sanitarie, tramite due giornate di formazione in presenza seguite da un coaching sulla leadership presso il posto di lavoro. La formazione in presenza comprende diverse parti interattive volte a promuovere il dialogo fra i dirigenti dei diversi profili professionali e di tutte le organizzazioni al fine di suscitare cambiamenti a livello organizzativo. In questo senso il progetto considera fondamentale l'azione dei dirigenti a tutti i livelli (management superiore, medio e inferiore). Lo studio è particolarmente rilevante per l'allineamento che presenta con il modello e i principi di RelPlus. Sintetizziamo di seguito i quattro assi principali su cui vengono orientate le raccomandazioni (Peter et al., 2021b).

1. *Requisiti sul lavoro*: definizione di un livello minimo di personale, definizione dei risultati possibili da raggiungere in caso di mancanza di tempo o di personale, monitoraggio del carico di lavoro e ottimizzazione del personale, analisi e riduzione dei picchi di lavoro, ottimizzazione dell'introduzione di nuovi dipendenti e a inizio di carriera, sostegno dopo situazioni emotivamente stressanti, trattamento dell'aggressività sul posto di lavoro, promozione di attività fisica e del benessere sul posto di lavoro in termini ergonomici.
2. *Organizzazione e contenuto del lavoro*: creazione di opportunità di sviluppo professionale, di coinvolgimento e partecipazione del personale, ottimizzazione della remunerazione, promozione di relazioni interpersonali positive.
3. *Relazioni sociali e leadership*: chiarezza dei ruoli e impiego basato sulle competenze, ottimizzazione del profilo professionale dei dipendenti, definizione chiara dei flussi di lavoro e dei processi, gestione dei conflitti di ruolo, trasparenza, cultura del feedback e dell'errore, coinvolgimento dei dipendenti, supporto e posizionamento chiaro, sostegno ai nuovi leader, clima di lavoro basato sulla cooperazione, comunicazione aperta e trasparente, competenza sociale, team building, interprofessionalità.
4. *Equilibrio tra lavoro e vita privata*: rispetto dei tempi di pausa, di riposo, di vacanza o di congedo non retribuito, modelli di lavoro flessibili, ecc.

Le raccomandazioni del progetto muovono dunque in quattro direzioni principali di intervento che possono essere lette anche alla luce delle categorie di analisi presentate alla Tabella 3. La prima direttrice evidenziata dal progetto STRAIN riguarda i *requisiti di lavoro* e in particolare si propone di affrontare la problematica connessa al carico di lavoro, all'ottimizzazione dei nuovi inserimenti e alla promozione della salute psico-fisica di lavoratori e lavoratrici. Questo tema rimanda all'area di intervento *salute e sicurezza* e a quella legata alla *crescita e allo sviluppo di lavoratori e lavoratrici*. La seconda categoria proposta dalle raccomandazioni STRAIN prevede un'azione a livello di *organizzazione e contenuto del lavoro* e richiama le dimensioni *remunerative* del lavoro, il *coinvolgimento*, la *crescita e lo sviluppo di lavoratori e lavoratrici* in termini professionali e umani. La terza categoria legata alle *relazioni sociali* e



leadership richiama invece l'area che secondo la letteratura consultata riguarda appunto i *rapporti sociali positivi* e un orientamento al lavoro interprofessionale richiamando gli aspetti legati al *benessere e alle qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders*. Anche l'ultima categoria STRAIN trova piena aderenza con una delle categorie considerate, ovvero l'area riguardante *l'equilibrio tra vita privata e vita lavorativa*. In sintesi, in termini comparativi, si trova piena corrispondenza tra le aree suggerite dal quadro interpretativo adottato per questa indagine e le linee d'intervento raccomandate dal progetto STRAIN. Infatti, le raccomandazioni del progetto attraversano tutte le aree di intervento emerse dalla cornice teorica di riferimento adoperata per questa indagine e costituiscono la base per formulare ipotesi di trasferibilità solide e fondate.

9.2.10 Swiss Learning Health System (SLHS)

È un progetto svizzero che coinvolge sette istituti universitari distribuiti su vari Cantoni. In un sistema sanitario "che impara" (Learning Health System, LHS) l'agenda di ricerca viene sviluppata in modo collaborativo, per garantire che risponda alle effettive esigenze del sistema e per facilitare il flusso di informazioni tra ricerca, politica e prassi. In tal modo, gli LHS promuovono una politica sanitaria basata sulle evidenze e danno vita a un processo di apprendimento continuo, in grado di dare risposte efficaci alle esigenze del sistema sanitario (Platform for Health systems and services Research | SLHS, s.d.). Questo, a sua volta, instaura una cultura basata sulla condivisione delle responsabilità, basata su una piattaforma di apprendimento che riunisce tutte le istanze coinvolte – pazienti, operatori sanitari, assicuratori, ricercatori e responsabili politici – con il comune obiettivo di rafforzare il sistema, migliorare la salute della popolazione e, in ultima analisi, ottimizzare il rapporto costi/prestazioni dell'assistenza sanitaria. L'obiettivo del progetto SLHS consiste nel promuovere il dialogo tra i diversi stakeholder, al fine di sviluppare e ottimizzare costantemente soluzioni basate sulle evidenze scientifiche, per le sfide attuali e future del sistema sanitario. In questo modo la pratica attiva una strategia di intervento basata sul *coinvolgimento e la crescita di lavoratori e lavoratrici del mondo sanitario*, sul *benessere e la qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders*.

9.3 ANALISI TRASVERSALE E LINEE DI TENDENZA

Dopo la presentazione delle buone pratiche reperite, presentiamo un'analisi trasversale delle stesse, con l'obiettivo di evidenziare le aree sulle quali viene posta maggiore attenzione e identificare così alcune tendenze dei contesti professionali attuali – soprattutto nel settore sanitario - in tema di benessere (Tabella 4). Tramite quest'analisi si è potuta rilevare la tendenza a superare (pur senza negarla) una logica indirizzata principalmente su aspetti remunerativi, di benefit, o di compensazione economica e garanzie di salute e sicurezza intesa soprattutto a livello fisico, per orientarsi verso aspetti più innovativi che si focalizzano invece su un concetto di salute psico-sociale (salute e sicurezza, work-life balance), sulla dimensione relazionale (rapporti sociali positivi; benessere e qualità dei servizi/prodotti e delle relazioni con gli stakeholders) e sulla dimensione identitaria del lavoro (coinvolgimento, partecipazione, sviluppo personale e professionale di lavoratrici e lavoratori).

Le buone pratiche analizzate tendono a focalizzare i propri interventi sulle aree riguardanti il benessere e la qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders, il coinvolgimento e la crescita

personale e professionale di lavoratrici e lavoratori. In questo senso si può osservare l'orientamento verso una dimensione identitaria del lavoro come mezzo di realizzazione personale e partecipazione sociale (Bochicchio, in Bochicchio e Rivoltella, 2017) dove l'importanza dell'aspetto formativo del lavoro in termini di lifelong, lifewide e lifedeeep learning, di crescita e sviluppo di lavoratori e lavoratrici è fortemente collegato a una prospettiva di capacitazione in grado di allineare finalità e talenti del collaboratore con quelli dell'organizzazione tramite processi di coinvolgimento e partecipazione (Loiodice in Bochicchio e Rivoltella, 2017).

Tabella 4: Analisi trasversale delle buone pratiche

BUONE PRATICHE	CATEGORIE DI ANALISI						
	Riconoscimento in termini economici	Salute e sicurezza	Coinvolgimento di lavoratori/lavoratrici	Crescita e sviluppo di lavoratori/lavoratrici e Job Design	Equilibrio vita personale e lavorativa	Rapporti sociali positivi	Benessere e qualità dei servizi e delle relazioni con stakeholders
1. Certificato Work-Family-Balance e Family Score		X			X		
2. Delarose		X		X	X	X	X
3. Dispositivo formativo Atelier dei futuri			X	X		X	X
4. Friendly Work Space		X	X				
5. Intercare			X	X			X
6. Leadership Trasformativale			X	X		X	X
7. Org+ e il ruolo del Chief Happiness Officier		X	X	X		X	X
8. Practice Development in Nursing			X	X		X	X
9. Raccomandazioni STRAIN	X	X	X	X	X	X	X
10. Swiss Learning Health System (SLHS)			X	X			X

Oltre ai risvolti identitari, nella promozione di benessere assumono importanza anche gli aspetti relazionali con i temi legati al *benessere e alla qualità dei servizi e delle relazioni con gli stakeholders*, che focalizzano l'attenzione sull'ampliamento del reticolato relazionale a livello globale, e il tema legato alla qualità dei *rapporti sociali* all'interno delle organizzazioni.

La figura 13 permette di visualizzare in forma grafica le aree di tendenza alle quali il ventaglio di pratiche identificate pone maggiore attenzione.

Figura 13: Aree di intervento prioritarie nelle pratiche di benessere analizzate



All'interno di questo quadro, un'attenzione particolare va posta alle raccomandazioni emerse dal progetto STRAIN, poiché lo stesso risulta particolarmente rilevante per l'allineamento che presenta con il modello e i principi di RelPlus.

Le quattro direzioni principali di intervento su cui si muovono le raccomandazioni STRAIN, possono essere lette alla luce delle categorie di analisi presentate alla Tabella 3 del capitolo metodologico. La prima direttrice evidenziata dal progetto STRAIN riguarda i *requisiti di lavoro* e in particolare si propone di affrontare la problematica connessa al carico di lavoro, all'ottimizzazione dei nuovi inserimenti e alla promozione della salute psico-fisica di lavoratori e lavoratrici. Questo tema rimanda all'area di intervento *salute e sicurezza* e a quella legata alla *crescita e allo sviluppo di lavoratori e lavoratrici* (Grawitch, Gottschalk e Munz, 2007). La seconda categoria proposta prevede un'azione a livello di *organizzazione e contenuto del lavoro* e richiama le dimensioni *remunerative* del lavoro, il *coinvolgimento*, la *crescita e lo sviluppo di lavoratori e lavoratrici* (Grawitch, Gottschalk e Munz, 2007) in termini professionali e umani. La terza categoria, legata alle *relazioni sociali e leadership* richiama invece l'area che secondo la letteratura consultata riguarda appunto i *rapporti sociali positivi* (Salanova e Schaufeli, 2009) e un orientamento al lavoro interprofessionale richiamando gli aspetti legati al *benessere e alle qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders* (Robertson e Tinline, 2008). Anche l'ultima categoria STRAIN trova piena aderenza con una delle categorie presentate alla Tabella 3, ovvero l'area riguardante l'*equilibrio tra vita privata e vita lavorativa* (Grawitch, Gottschalk e Munz, 2007).

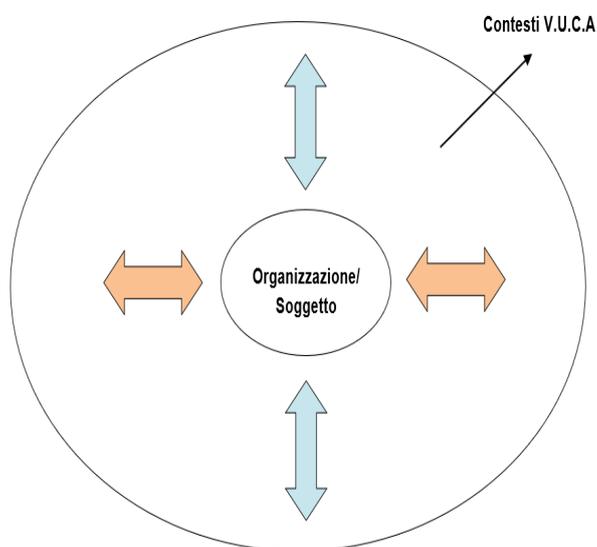
In sintesi, in termini comparativi, si trova piena corrispondenza tra le aree suggerite dal quadro interpretativo adottato per questa indagine e le linee d'intervento raccomandate dal progetto STRAIN. Infatti, le raccomandazioni del progetto attraversano tutte le aree di intervento emerse dalla cornice teorica di riferimento adoperata per questa indagine e costituiscono la base per formulare ipotesi di trasferibilità solide e fondate.

9.3.1 Una prospettiva ecosistemica per situarsi in contesti V.U.C.A

I contesti professionali sono chiamati dunque ad aprirsi al mondo circostante su un asse orizzontale nella costruzione di una rete relazionale inter-organizzativa più vasta, che sia in grado di coordinarsi sulle risposte da dare alle continue provocazioni dei contesti V.U.C.A, ovvero da contesti organizzativi caratterizzati da volatilità, incertezza, complessità e ambiguità. In secondo luogo, per promuovere *benessere e qualità dei servizi*, occorre che l'organizzazione si muova su un asse verticale promuovendo *relazioni positive* tra tutti i livelli organizzativi, fino a promuovere movimenti di autocura ed autoempatia (Cantoni Mamiani, 2021), ovvero di messa in relazione del soggetto con sé stesso e i suoi bisogni, rafforzando spinte identitarie e di autodeterminazione rispetto al proprio progetto professionale ed esistenziale.

Come sottolineato da Shaila Cavatorti "Si investe nella relazione che i collaboratori hanno innanzitutto con loro stessi, con il team, con il paziente e le famiglie". Si tratta del concetto di cure basate sulla relazione (CBR), che evidenzia la dinamica ecosistemica che caratterizza i contesti V.U.C.A, nei quali la dimensione relazionale investe aree collettive e individuali in un intreccio complesso di scambi. Secondo questa prospettiva il benessere prende in considerazione anche il movimento individuale che si esprime appunto in un concetto di autocura per poi espandersi e rigenerarsi nello scambio costante con l'ambiente che, a sua volta, avvia pratiche di benessere in risposta alle questioni legate alla responsabilità sociale d'impresa. Questo approccio globale, riportato alla Figura 15, permette di gestire situazioni complesse in costante cambiamento senza perdere di vista l'orientamento al benessere e alla qualità.

Figura 14: Spinte identitarie e relazionali nei contesti professionali V.U.C.A



Il cambiamento e la sfida trasformativa a cui si è chiamati a rispondere quotidianamente nell'era V.U.C.A può essere facilitata dall'attivazione di diverse aree di intervento in tema di benessere. Coinvolgimento, sviluppo e crescita del personale, attenzione alla salute e alle relazioni interpersonali, orientamento al benessere e alla qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders e ai temi del *work-life balance* possono costituire un terreno fertile stimolato da un'interazione sinergica di queste aree e da un approccio olistico al benessere e alla gestione della complessità.

L'indagine RelPlus ha permesso, in queste prime due fasi di analisi, di evidenziare la dimensione personale nella generazione di benessere facendo luce sui temi del *commitment*, degli atteggiamenti e dei valori di lavoratori e lavoratrici e di quali punti di incontro riescano a trovare con l'ecosistema di riferimento. Il tema del *commitment*, della partecipazione e della responsabilizzazione del personale che un percorso formativo come RelPlus può attivare richiedono allo stesso tempo un'assunzione di responsabilità anche da parte dell'organizzazione. Secondo le testimonianze raccolte durante la prima e la seconda fase di indagine, la responsabilità individuale della persona va integrata con un concetto di responsabilità sociale dell'impresa o dell'istituzione per attivare processi di allineamento (Gardner, 2010 in Bochicchio e Rivoltella, 2017) tra il progetto esistenziale della persona e quello dell'impresa e zone effettive di sviluppo e innovazione nelle pratiche di benessere organizzativo. Su questo tema Susanne Knüppel Lauener sottolinea quanto sia importante il tema dell'*engagement* a livello individuale e complessivo: *“serve tempo da investire e tempo perché questo modello si consolidi. Lo scambio con chi ha più esperienza è fondamentale come anche il consenso da parte dell'organizzazione. (...) molto dipende dalle persone, dal loro impegno.”* Infatti, oltre alla disponibilità individuale infatti è essenziale l'appoggio, l'impegno e la legittimazione dell'organizzazione nell'implementazione di queste pratiche (Figura 16)

Figura 15: Responsabilità individuali e sociali, processi di allineamento e sviluppo nella generazione di benessere organizzativo



Le tendenze rispetto alle strategie di intervento si ispirano ad un concetto di benessere organizzativo che mette al primo posto le dimensioni identitarie e relazionali del lavoro con un'attenzione particolare alle aree legate al *benessere e alla qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders*, al *coinvolgimento*, allo *sviluppo professionale di lavoratrici e lavoratori* e infine ai *rapporti sociali positivi*.

9.4 ANALISI COMPARATIVA

In questa sezione, grazie a un'analisi comparativa globale, sono presentati gli elementi di convergenza e di divergenza tra il percorso RelPlus e le pratiche indagate nella sezione precedente.

Il collegamento tra i risultati di questa fase di indagine e l'approccio promosso da RelPlus è quasi naturale poiché lo stesso, oltre ad avere il nome di una delle aree di innovatività in tema di benessere organizzativo dirige la sua azione anche sulle altre aree di intervento. In RelPlus, infatti lo sviluppo di *relazioni interpersonali positive*, la valorizzazione, l'empowerment, la leadership positiva diventano il motore per attivare altre aree di benessere organizzativo secondo una logica globale e d'interdipendenza tra le direzioni di intervento. Viene stimolata l'attivazione delle aree riguardanti la *salute* psico-sociale dei partecipanti, il *coinvolgimento* e la partecipazione del personale scolastico all'interno delle proprie istituzioni, di apprendimenti trasformativi forieri di *crescita e sviluppo personale e professionale*, e l'investimento nel *benessere e nella qualità dei servizi e delle relazioni con gli stakeholders* con un approccio che mette al centro la qualità e la relazione con allievi, altri istituti scolastici, la rete in generale. Da questo punto di vista il percorso formativo RelPlus supera le sue caratteristiche puramente trasmissive per costituirsi elemento trasformativo dell'agire individuale e organizzativo orientato al benessere, secondo una prospettiva formativa che sia in grado di sviluppare resilienza e reattività ai richiami di una società sempre più rapida e complessa caratterizzata da transizione permanente (Loiodice in Boichicchio e Rivoltella, 2017).

Grazie alla comparazione tra i bisogni rilevati a livello cantonale nel settore delle cure tramite l'indagine Re Care, l'analisi trasversale di buone pratiche (fase 2) e le caratteristiche del percorso RelPlus (fase 1) appare palese come il modello RelPlus possa essere considerato parte integrante del ventaglio di buone pratiche a nostra disposizione. In questo modo è possibile individuare la trasferibilità del dispositivo RelPlus al contesto sanitario, a partire da una riflessione sui punti di convergenza o divergenza tra le categorie prioritarie di intervento, alla luce delle categorie del quadro di analisi presentato alla tabella 3.

9.4.1 Aspetti convergenti

Come si può osservare alla Tabella 5, vi sono punti di contatto tra le aree su cui agisce RelPlus e le aree di tendenza su cui muovono le buone pratiche analizzate nonché su quanto emerso dall'indagine Re Care rispetto alle aree prioritarie di intervento per favorire il benessere del personale. Questo permette di sottolineare come RelPlus sia un modello dai caratteri fortemente innovativi, confermati dall'analisi di letteratura e dalla testimonianza delle buone pratiche raccolte.

Tabella 5: Categorie prioritarie di intervento risultanti dalle indagini RelPlus e Re Care

Risultati generali RE CARE	Caratteristiche trasversali delle buone pratiche	Caratteristiche RELPLUS
<ul style="list-style-type: none"> - rapporti sociali positivi - crescita professionale 	<ul style="list-style-type: none"> - rapporti sociali positivi - crescita professionale - benessere e qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders 	<ul style="list-style-type: none"> - rapporti sociali positivi - crescita professionale



<ul style="list-style-type: none">- equilibrio tra vita privata e vita lavorativa- salute e sicurezza	<ul style="list-style-type: none">- coinvolgimento di lavoratrici e lavoratori	<ul style="list-style-type: none">- benessere e qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders- coinvolgimento di lavoratrici e lavoratori- salute e sicurezza
--	--	---

Ci sono due elementi che attraversano tutte le proposte di intervento e riguardano i *rapporti sociali positivi* e la *crescita professionale*. Come anticipato questi due ambiti hanno delle eco identitarie oltre che relazionali. Secondo la prospettiva dell'organizzazione umanistica, dove il luogo di lavoro diventa "luogo di persone", le possibilità di sviluppo professionale si trasformano in opportunità di crescita personale, secondo un approccio esistenziale alla formazione e un concetto di lavoro come elemento costitutivo dell'identità (Loiodice in Bochicchio e Rivoltella, 2017).

In questo senso, si può affermare che è sui due punti sopracitati che il modello RelPlus trova pieno riscontro con le esigenze e gli auspici rilevati a livello cantonale nel mondo sanitario. Su questi due ambiti di azione, ovvero sulle *relazioni interpersonali*, il clima di lavoro, gli stili di leadership e le *possibilità di evoluzione personale e professionale* si può immaginare di valorizzare il percorso RelPlus, trasferendolo al contesto sanitario cantonale.

9.4.2 Aspetti divergenti

Il tema del *coinvolgimento di lavoratrici e lavoratori* nello sviluppo del proprio ambito professionale e dell'organizzazione di appartenenza non emerge in maniera prioritaria dai risultati generali dell'indagine Re Care mentre appare in modo pronunciato in RelPlus e nelle buone pratiche approfondite. Nel progetto *Nursing Development Practice*, per esempio molto si gioca sull'attivazione di processi partecipativi e dunque sul *coinvolgimento di collaboratrici e collaboratori* nello sviluppo della pratica, nella gestione del cambiamento che investe la dimensione manageriale e operativa della professione infermieristica. Per quanto riguarda il progetto *Leadership Trasformativa* il focus principale è posto evidentemente sui *rapporti sociali positivi* con un modello di cura basato sulla relazione (CBR). In seconda istanza la pratica investe sul tema del *coinvolgimento e della partecipazione* secondo una logica di leadership orizzontale. Anche per RelPlus il tema del *coinvolgimento* è prioritario poiché promuove un tipo di apprendimento esperienziale e stimola il ritorno alle organizzazioni scolastiche con i progetti di sede.

Anche il tema legato al *benessere e alla qualità di servizi e relazioni con gli stakeholders* non emerge in maniera prioritaria dai risultati generali dell'indagine Re Care, ma proprio per il fatto che quest'area riguarda le relazioni inter-organizzative che esulano dal contesto micro in cui è direttamente immerso il personale curante. D'altro canto, tale aspetto potrebbe essere ritenuto particolarmente rilevante e strategico per l'area di competenza gestionale (quadri), mentre per il personale infermieristico assume maggiore rilevanza intervenire nelle aree in cui lo stesso è direttamente coinvolto nella sua pratica quotidiana (Salini e Cattani, 2022). Di concerto, le buone pratiche raccolte restituiscono il punto di vista di chi le ha progettate e rimandano dunque alla dimensione gestionale, che volge il suo sguardo anche alle relazioni con l'esterno, alla qualità del servizio, al posizionamento dell'organizzazione nella società in termini



economici, sociali, politici. Nel caso del professionista sul campo questi aspetti rivestono meno importanza.

Infine, rispetto a RelPlus e alle esperienze analizzate, l'ambito sanitario necessita di un intervento decisamente importante sugli aspetti riguardanti la *conciliabilità lavoro-vita privata*, viste le caratteristiche particolari del lavoro infermieristico caratterizzato dalle necessità di personale attivo h24 e una distribuzione dell'orario di lavoro su turni in grado di coprire il fabbisogno giornaliero dei pazienti.



TERZA PARTE: TRASFERIBILITÀ E SVILUPPI POSSIBILI

Questa fase dello studio ha l'obiettivo da un lato di esplorare e approfondire le ipotesi di trasferibilità del modello RelPlus al contesto sanitario sulla base degli elementi di convergenza appena presentati, dall'altro quello di indicare alcune ipotesi di sviluppo del modello RelPlus.

Nella fase due ci siamo soffermati su come i temi del benessere organizzativo siano divenuti centrali ormai in tutti i settori professionali, e in particolar modo laddove la prestazione si inserisce in ecosistemi complessi, e si nutre di un'alta intensità di relazioni umane e interprofessionali. Emerge dal mondo del lavoro una domanda di senso che reclama risposte non banali e cosmetiche, riconoscibili in molte pratiche di *welfare* e "*wellfeel*" aziendale, ma porta a ripensare esperienze più profonde e radicali, come quella in qualche modo incompiuta di Adriano Olivetti nella sua impresa comunitaria.

Una particolare vicinanza accomuna le dinamiche organizzative presenti nel sistema educativo e in quello del lavoro sociale e sanitario. Entrambi gli ecosistemi si fondano sul ruolo sinergico di una pluralità di attori che devono concorrere al raggiungimento degli obiettivi – che siano l'apprendimento o la salute – dove molteplici figure professionali sono chiamate a interagire tra loro, con il "cliente", con i suoi famigliari, con l'ambiente socio-culturale in cui il loro lavoro si inserisce. Entrambi i sistemi vivono lo stress di un mondo sempre più prestazionale, della necessità di conformarsi a standard e protocolli che irrigidiscono le relazioni, delle trasformazioni tecnologiche che destabilizzano le pratiche e rischiano di far smarrire il senso del proprio ruolo.

In questa ultima fase dell'indagine si affrontano le prospettive di trasferibilità del modello RelPlus considerando la testimonianza di un'esperienza vissuta nel settore sociale, da due partecipanti al dispositivo formativo e proponendo una riflessione sulle condizioni di proiezione del modello RelPlus al mondo sanitario (capitolo 10). Nel capitolo conclusivo sono proposte alcune riflessioni e ipotesi di sviluppo del modello RelPlus sulla scia della dinamicità e della reattività ai bisogni emergenti, proprie del modello (capitolo 11).

10. PROSPETTIVE DI TRASFERIBILITÀ

In questo capitolo presentiamo inizialmente un'esperienza di transfer della proposta RelPlus in un contesto di intervento sociale e in seguito presentiamo alcune ipotesi per una possibile trasferibilità del modello RelPlus nel settore sanitario.

10.1 SPUNTI DI TRASFERIBILITÀ NEL SETTORE SOCIALE

Il primo esempio concreto di transfer degli apprendimenti generati nel contesto di RelPlus ad un altro contesto professionale è descritto tramite la testimonianza di due partecipanti alla quarta edizione di RelPlus: Ramona Sinigaglia e Lorenza Grassi, esperte di lavoro sociale. Le due partecipanti si sono gentilmente messe a disposizione per un'intervista comune (ef-



fettuata nell'aprile 2022), al fine di riportare il proprio vissuto legato all'esperienza di partecipazione a RelPlus e a come questo percorso abbia in qualche modo influenzato i loro valori e orientamenti professionali.

10.1.1 Un'esperienza trasformativa

Negli stessi anni della loro partecipazione a RelPlus nasce *Associazione L'Ora* che viene influenzata dall'esperienza trasformativa vissuta grazie al percorso formativo. L'associazione opera nell'ambito dell'integrazione sociale proponendo progetti e interventi rivolti alle famiglie, ai giovani e alla popolazione in generale, a sostegno di coloro che vivono momenti di difficoltà, attraverso l'organizzazione di attività di socializzazione, prevenzione e aiuto reciproco.

Nei prossimi paragrafi vengono approfonditi vissuti, elementi di transfer che le responsabili di *Associazione L'Ora* hanno attuato nella pratica professionale quotidiana e alcune ipotesi di sviluppo del percorso formativo RelPlus.

I ricordi più pregnanti per Sinigaglia e Grassi riguardano gli elementi di: cura, benessere, clima di non giudizio, accoglienza e leggerezza.

"ci siamo sentite coccolate, era un ricevere cura per prendersi cura di..."(RS, 5 aprile 2022)

Il tema dell'accoglienza è inteso anche come la capacità da parte dei partecipanti RelPlus appartenenti al mondo scolastico di includere due partecipanti esterne provenienti da un altro settore professionale.

I processi trasformativi per le nostre due interlocutrici sono avvenuti a questi livelli:

"ho capito che è possibile portare benessere, portare certi semi con leggerezza, si può fare ed è bello, ho ritrovato anche un po' me stessa." (LG, 5 aprile 2022)

"Il clima di non giudizio mi ha permesso di accogliere l'insegnamento e di viverlo profondamente." (RS, 5 aprile 2022)

Le testimonianze confermano ancora una volta la logica di RelPlus di far vivere situazioni di benessere per attivare benessere nell'organizzazione di riferimento. Inoltre, viene a galla la stretta relazione di interdipendenza tra le varie aree generatrici di benessere promosse dal percorso. Il clima di non giudizio favorito da relazioni interpersonali positive ha favorito un tipo di apprendimento significativo, sviluppo e crescita personale e professionale effettiva, impegno che a questo punto richiama processi di allineamento e *commitment* poiché l'individuo si riconosce nei valori collettivi in una sintesi che richiama la lezione di Jarvis sull'equilibrio indispensabile tra dimensione individuale e sociale dell'apprendimento: il dialogo tra la persona nel mondo e il mondo che lo circonda (Jarvis, 2006).

10.1.2 Il ritorno all'organizzazione: un nuovo *habitus* relazionale

Rispetto ai potenziali di trasferibilità di RelPlus nel contesto del lavoro sociale le nostre due interlocutrici riportano soprattutto i temi legati ai *rapporti sociali positivi*, agli stili di leadership



basati su un clima di fiducia come precursori di dinamiche partecipative e di un *coinvolgimento* diretto dei loro collaboratori nella progettazione e nell'implementazione delle aree di intervento dell'associazione.

“L'associazione sta cercando di gestire la complessità e l'incertezza tramite solide relazioni e un clima di benessere.” (RS, 5 aprile 2022)

Anche in questo caso il valore della relazione e del suo sviluppo positivo diventa uno spazio virtuale su cui costruire mondi possibili e tracciati di benessere. Le due aree di intervento attivate dalle nostre interlocutrici a seguito dell'esperienza RelPlus riguardano dunque i *rapporti sociali positivi* e il *coinvolgimento dei propri collaboratori/trici*. Questi due aspetti trovano peraltro pieno riscontro tra le quattro aree ritenute prioritarie dalla buone pratiche prese in esame. Questo dato conferma la possibilità che RelPlus, con il suo ampio ventaglio di azione, possa divenire effettivamente un modello da trasferire ad altri settori in risposta alle esigenze e alle sfide di contesti professionali che hanno le caratteristiche della complessità e dell'intensità relazionale.

10.1.3 Piste di sviluppo

Dall'intervista emergono anche alcune riflessioni sulle possibili piste di sviluppo per RelPlus in virtù delle esperienze fatte in qualità di partecipanti esterne provenienti dal settore sociale. Sinigaglia e Grassi, infatti, sottolineano il valore dell'eterogeneità nel gruppo di partecipanti.

“la dimensione di interdisciplinarietà e di rete ha permesso di creare degli scambi, di abbattere barriere, di riconoscersi come comunità.” (LG, 5 aprile 2022)

“il gruppo eterogeneo ci ha permesso di sviluppare una dimensione di rete in un'epoca caratterizzata da povertà relazionale.” (RS, 5 aprile 2022)

La rilevanza della dimensione interprofessionale e inter-organizzativa emerge ancora a gran voce rispetto alla capacità di produrre benessere, qualità dei servizi e delle relazioni con la rete (*stakeholder*). Una dimensione questa che nell'analisi trasversale delle pratiche individuate risulta essere quella più “gettonata”.

10.2 SPUNTI DI TRASFERIBILITÀ NEL SETTORE SANITARIO

Il nostro approfondimento ha permesso di cogliere come la dimensione del benessere relazionale, di una diversa centratura del modello organizzativo sul cliente e su chi lavora, caratterizzi le pratiche di punta sperimentate nel settore socio-sanitario. La trasferibilità di una didattica che mira a consolidare relazioni positive, benessere organizzativo e sguardo non giudicante come quella presente in RelPlus è dunque ampiamente ipotizzabile. Nondimeno vanno identificati gli elementi e le condizioni che possono favorire la trasferibilità. Alla luce di quanto emerge dalle pratiche riferite al settore sanitario, analizzate in ottica comparativa con RelPlus, essi ci sembra risiedano in una serie di fattori e scelte fondate già nella progettazione e conduzione dell'intervento formativo:

- Come nel caso di LINEA, e di RelPlus, è fondamentale progettare l'intervento attraverso un lavoro rigoroso di ricerca azione sul contesto, peraltro già attivata in parte tramite



l'indagine Re Care, che consenta di identificarne le criticità e i bisogni da un lato e dall'altro sia un momento preliminare di analisi, costruzione di consapevolezza, costruzione del consenso e di un contesto ricettivo. Esempari in questo senso risultano tanto la pratica di sviluppo professionale centrata su pazienti e operatori, sperimentata a Basilea, tanto quella riferita alla leadership trasformativa dell'EOC ticinese, entrambe nutrite da un costante lavoro di ricerca e analisi.

- Altrettanto importante, come emerge da RelPlus ma nondimeno nelle pratiche appena richiamate, la presenza di figure trainanti e di un gruppo di lavoro interprofessionale di sostegno, oltre che di un team appassionato.
- Occorre inoltre che la formazione, quando si affronta un problema multidimensionale come quello del benessere organizzativo e della sua relazione con l'efficacia delle prestazioni, sia concepita all'interno di un dispositivo che affronti le diverse dimensioni dello stress, fornendo risposte di anticipazione, formazione ma anche contenimento e alternativa. In questo senso le misure proposte dal servizio LINEA forniscono indicazioni particolarmente importanti.

Vi sono poi aspetti che riguardano la natura della sfida di apprendimento e la necessità di una didattica adeguata e di una condivisione ampia delle sfide:

- È necessario un approccio trasformativo che coinvolga l'ecosistema di riferimento: agire contemporaneamente sulla dimensione organizzativa e su quella della relazione; aspetti che ritornano nelle parole chiave usate da Susanne Knüppel per descrivere l'approccio sperimentato a Basilea: centralità del paziente e assieme del collaboratore; sviluppare una cultura della partecipazione (fare le cose assieme). A Basilea si è costruita una struttura organizzativa che sostiene questo approccio; la responsabile lavora con gli esperti di cura (formazione). Il tema è il cambiamento, il valorizzare la prontezza al cambiamento in un contesto di consapevolezza e partecipazione, mettendo in campo una visione delle cure. Inoltre, a Basilea la struttura organizzativa è concepita per integrare il metodo, e nella direzione esiste una funzione di sviluppo della pratica professionale: un leader in ogni reparto, che lavora sul metodo, attivando team specifici. Inoltre, le persone possono aderire ad un gruppo di risorse, che lavorano su temi specifici. Un ruolo fondamentale hanno gli esperti di cure, che si formano inizialmente e poi seguono una pratica di intervisione costante nel tempo, autogestita. Due volte all'anno si organizzano workshop tematici, condotti in modo creativo.
- È essenziale l'attivazione degli ingredienti di una didattica riflessiva, che tenga in equilibrio approccio esperienziale, tempi e spazi per la presa di distanze. L'approccio, come sostiene Shaila Cavatorti, riferendosi all'esperienza dell'EOC, deve prevedere una forte sinergia tra momenti di apprendimento non formale / informale, giocato anche su artifici didattici estranei allo specifico professionale, e momenti molto legati alle situazioni concrete delle cure. Lavorare sulla leadership, e contemporaneamente sulla followership, in una dinamica interprofessionale, comporta un buon livello di trasversalità negli approcci: muoversi favorendo meta riflessioni, ma anche riflettere concretamente sul qui e ora del contesto in cui si opera. Il dispositivo si fonda sulla assunzione da parte di un grande numero di professionisti – delle diverse aree – del ruolo di facilitatori. Si parte dalla partecipazione ai percorsi formativi per poi divenire demoltiplicatori.
- Occorre riconoscere e perseguire coerentemente la centralità della dimensione interprofessionale che genera apprendimento organizzativo, liberarsi dalla rigidità dei protocolli, che dominano nel lavoro sociale e sanitario (come ricordato da Lorenza Grassi e Ramona



Sinigaglia nella loro intervista), imparare a vivere in comunità di pratica aperte, capaci di sospendere il giudizio, di alimentare l'ascolto e le sinergie. In questo senso risuonano le parole chiave emerse nell'intervista con Shaila Cavatorti, parlando della leadership trasformazionale: umiltà, partire dalla non conoscenza e entrare in relazione in modo age-rarchico, esserci e essere autentici, accogliere, in modo equo, empatico... partire dall'esperienza e dal modo di entrare in relazione con il paziente, coinvolgere e far sentire coinvolti, essere di esempio per i collaboratori. Si deve credere nella collaborazione, nel lavorare assieme come modo di gestire l'organizzazione.

Infine, rimane la necessità di ridefinire di volta in volta, ripensandole e riprogettandole, le modalità di intervento, perché una trasferibilità meccanica di qualsiasi pratica sociale e di apprendimento, quasi immaginando di ingegnerizzare un prototipo, è destinata al fallimento. Se guardiamo agli esiti, come ai processi che li determinano, nessuna esperienza è in sé replicabile, come sostiene Shaila Cavatorti riferendosi al progetto avviato in EOC: *“Serve una chimica specifica, un buon equilibrio tra atteggiamenti delle persone, comportamenti agiti, valori e obiettivi dell'organizzazione”*. E il tutto va costruito partendo dall'ecosistema in cui si opera. Nella leadership conta l'unicità della dimensione emozionale individuale. Non vi è percorso trasferibile in quanto tale. Si può trasferire l'approccio e l'attenzione valutativa, focalizzata sulle trasformazioni. Non vi è garanzia che il tutto funzioni in un contesto e un tempo diverso, o con altre persone. L'impatto sulle persone non è sempre equivalente all'impatto sull'organizzazione, che dipende da molte variabili.

11. IPOTESI DI SVILUPPO

11.1 FOCUS SUL DISPOSITIVO E SUL TARGET

Soprattutto nella seconda parte dell'indagine, che ci ha portato a confrontarci con esperienze e pratiche finalizzate al rafforzamento del “benessere organizzativo” maturate in contesti differenti (e in particolare nel lavoro socio-sanitario) sono emerse declinazioni interessanti per poter sviluppare il dispositivo RelPlus a livello di attori coinvolti e protagonisti.

Le dinamiche organizzative presenti nel mondo della scuola, come in quello socio-sanitario, andrebbero lette interpretando il contesto di riferimento come ecosistema aperto, che interagisce con l'ambiente e coinvolge una pluralità di attori. Il sistema educativo – che è chiamato a produrre apprendimento – non può prescindere dalla qualità delle relazioni che si stabiliscono tra operatori della scuola, allievi e loro famiglie, così come il sistema sanitario non può che centrare la sua azione sulla relazione complessa tra la pluralità di operatori che agiscono al suo interno, i pazienti e anche in questo caso i loro familiari. Come suggerito da diversi interlocutori sentiti nella fase due, RelPlus avrebbe molto da guadagnare ampliando il suo target di riferimento all'insieme di attori del suo ecosistema di riferimento. Si tratterebbe di agire almeno su due piani:

- Sperimentando un'azione – o momenti didattici – centrati sulle relazioni tra operatori della scuola, allievi e genitori, volti a sperimentare nuove modalità e setting comunicativi, ispirati ai valori di benessere, assenza di giudizio, condivisione alla base del progetto
- Delineando, in modo più netto e approfondito, la dimensione interprofessionale del lavoro educativo, che implica non solo il miglioramento delle relazioni inter-organizzative, ma un



più chiaro e sentito riconoscimento reciproco dei ruoli professionali di chi opera al suo interno, sul fronte della direzione, dell'insegnamento, dell'accompagnamento e della mediazione.

Ampliare l'orizzonte, inserire una pluralità di attori, rafforzerebbe le reti relazionali e le orienterebbe al benessere organizzativo, creando quei legami "*bridging*", che creano ponti e agiscono nelle zone di contatto e prossimità tra persone portatrici di valori e ruoli diversi; essenziali per affrontare la complessità dei sistemi. In questo modo sarebbe scongiurato il rischio latente in ogni approccio fondato sull'aderenza ad uno specifico contesto socio-organizzativo (che pure è elemento fondante del modello), che rischierebbe di coltivare e consolidare una prospettiva unicamente centrata sul proprio universo di riferimento e facente ostacolo all'apertura interprofessionale.

11.2 LEADER E FOLLOWER

N La recente letteratura sui sistemi organizzativi ha notato come alla grande attenzione concessa alla crisi della leadership, e alla sua rifondazione, abbia fatto riscontro una minore, se non scarsa, attenzione a mettere a fuoco l'interazione tra leader, middle manager e operatori come elemento generante di una coerente capacità dei team di collaborare e partecipare attivamente.

In questo senso, Mc Callum (2013) ha identificato otto elementi chiave che caratterizzano una buona followership, senza la quale non è dato esercitare una buona leadership: capacità di giudizio, che viene dall'esperienza, etica del lavoro, competenza, onestà, coraggio di assumere l'iniziativa e interagire pragmaticamente, discrezione, lealtà, capacità di gestire il proprio ego. Si tratta di attitudini e atteggiamenti che vanno incoraggiati, riconosciuti e premiati, in modo da rafforzarli giorno dopo giorno, mentre troppo spesso vengono evocati come fossero scontati, o vengono fatti oggetto di "prediche organizzative" calate dall'alto. ReIPlus appare la sede ideale per sviluppare una relazione tra gli attori dell'organizzazione capace di coltivare una buona interazione tra leader e follower, lavorando sui fattori appena ricordati a partire dai vissuti e dalle condizioni del lavoro reale.

11.3 FORMALE O NON FORMALE?

Nelle interviste realizzate l'assenza di certificazione è stata considerata in modo ambivalente, come fattore per taluni positivo, di alleggerimento del carico psicologico causato da una procedura di qualificazione, per altri sostanzialmente negativo, quasi si trattasse di una "occasione perduta" per mettere in valore un percorso impegnativo e foriero di significativi cambiamenti. La caratterizzazione non formale del percorso è stata dunque ritenuta da alcuni un freno alla diffusione più forte e generalizzata dell'offerta formativa. In questa riflessione finale vorremmo tornare sul tema provando ad affrontarlo in modo originale. Una certificazione del percorso potrebbe essere un valore aggiunto, a nostro avviso, se interpretata nella forma di auto-identificazione, in forma riflessiva e di esplicitazione, del percorso di trasformazione e apprendimento realizzato. Essa permetterebbe una formalizzazione degli apprendimenti, e la loro certificazione, attraverso la riflessione sul transfer nella pratica. Il lavoro di progetto, che costituisce una sede ideale per sviluppare la "messa in parola" delle prassi e consolidare



in modo consapevole le competenze acquisite, potrebbe essere la sede per la loro validazione, e per una loro attestazione spendibile all'interno di formazioni formali, come per es. il GeFo¹⁹, o semplicemente nel dossier professionale personale.

11.4 SVILUPPARE LA COSTRUZIONE DI COMPETENZE PROGETTUALI E RIFLESSIVE

Già nelle conclusioni della prima parte avevamo ricordato come sul piano di strumenti e metodi, e più in generale sul piano concettuale, emergessero ipotesi circa la possibilità di sviluppare maggiormente competenze progettuali e riflessive nei partecipanti per la realizzazione dei progetti di sede e la dinamica di transfer:

Si potrebbe ipotizzare un accompagnamento più corposo e continuativo nello sviluppo dei progetti di sede e più in generale di una competenza progettuale. (RicA., 30 settembre 2021)

Nel RelPlus V in veste di formatore ho potuto investire maggiormente su questo aspetto, formando i partecipanti ad una competenza progettuale e riflessiva e accompagnandoli in modo più cospicuo e regolare nella realizzazione del progetto di sede. Questo è stato possibile anche a causa della pandemia che ha ridotto gli incontri in presenza a grande gruppo e privilegiato un accompagnamento più individuale legato all'implementazione del progetto di sede. Secondo me si potrebbero ipotizzare anche 2-4 incontri in più dedicati proprio allo sviluppo dei progetti di sede. (FoD., 5 ottobre 2021)

Questo elemento introduce una riflessione interessante sulla complessa dinamica tra processi dialogici e processi di interiorizzazione nella generazione di apprendimento (Reggio, 2011) e rimanda alla necessità di un'attenzione costante nel mantenere in equilibrio la dimensione relazionale e la dimensione di apprendimento.

Sviluppare la costruzione di competenze progettuali e riflessive implica anche curare alcuni accorgimenti sul piano dell'organizzazione del percorso. Centrale è lo *scaffolding*, e la cura dell'accompagnamento, pertanto è sensato, come emerso in uno dei contributi raccolti durante le interviste, che il numero di partecipanti sia fissato in modo da poterli accompagnare in modo più esaustivo nei lavori in sottogruppi e nello sviluppo dei progetti di sede. Potrebbe anche essere utile una certa intensità di incontri, ad esempio pensando il percorso su un solo anno scolastico anziché due, magari mantenendo vive nel tempo le relazioni attraverso incontri di "Alumni", destinati a *mantenere vivo lo spirito di gruppo e la dimensione di rete e collaborazione attivata tramite il percorso*. (FoA, 30 settembre 2021).

Un discorso particolare riguarda in questo campo la possibilità di sviluppare un lavoro di ricerca e approfondimento sul ruolo delle figure di accompagnamento e di tutoraggio nei processi di apprendimento, che costituiscono una delle misure del dispositivo LINEA. Infatti, dal 2013/2014 LINEA sperimenta la messa a disposizione di tutor che accompagnano i nuovi docenti, e ha sviluppato in collaborazione con SUFFP un laboratorio rivolto alla formazione di tutor, attraverso momenti di intervizione e scambio di esperienze. Esito di questo lavoro potrebbe essere proprio la definizione di linee guida per il lavoro di accompagnamento che avrebbero utilità generale, e la creazione di una comunità di pratica capace di sviluppare,

¹⁹ CAS Gestione della Formazione per dirigenti di istituzioni formative



anche nel nuovo contesto di didattica ibrida, metodi e strumenti a supporto dell'accoglienza e della riflessività.

11.5 FAVORIRE IL RITORNO NELL'ORGANIZZAZIONE: LAVORARE SUGLI ECOSISTEMI

Ricollegandoci a quanto già affermato nella prima raccomandazione, insisteremo sulla necessità di curare molto – in sede di promozione dell'offerta e reclutamento dei partecipanti – la dimensione degli ecosistemi di appartenenza di chi aderisce al percorso. Ciò significa non solo rafforzare la dimensione interprofessionale e multi-attoriale dei gruppi, ma anche la possibilità di coinvolgere gruppi o ecosistemi riferibili a contesti specifici di sede. Come sottolineato in un'intervista *“i partecipanti che vengono da soli rispetto alla propria sede scolastica hanno difficoltà a coltivare questi nuovi approcci relazionali e a trasferirli nell'ecosistema di riferimento. In questo senso i progetti di sede sono molto importanti”* (PrC., 31 maggio 2021). Questo implica lavorare per ridurre il rischio di autocensure riconducibili alla riproduzione delle relazioni gerarchiche nei gruppi, e focalizzare la reale possibilità di modelli agerarchici di organizzazione, pianificazione e gestione dei processi di lavoro che caratterizzano il mondo educativo. Al di là del contratto pedagogico, che RelPlus si dimostra capace di operationalizzare in modo efficace, conterebbe l'attivazione di dinamiche capaci di per sé di “sparigliare le carte”, come quelle esperibili attraverso un più ampio coinvolgimento dell'insieme dei protagonisti dell'ecosistema educativo.

11.6 SPERIMENTARE SETTING IBRIDI DI FORMAZIONE

Un punto chiave da sviluppare in successivi momenti di valutazione e riflessione concerne l'impatto che la pandemia ha avuto su un percorso formativo così centrato sulla dimensione della relazione e della prossimità, costringendo a ripensare il setting della didattica e a sperimentare – a dire il vero in modo molto sofferto – forme di didattica online o ibrida. Si tratta evidentemente di un capitolo da scrivere, perché non si aveva su questo piano la possibilità di raccogliere feedback importanti (l'edizione RelPlus iniziata poco prima della pandemia era in pieno corso di svolgimento e aveva sofferto di importanti interruzioni). Un ritorno al passato, *sic et simpliciter*, dopo aver sperimentato i punti forti, oltre che i limiti, della didattica a distanza appare inimmaginabile.

Occorra dunque, nella progettazione del futuro, far tesoro delle acquisizioni teoriche ormai disponibili sul funzionamento delle tecnologie al servizio dell'apprendimento e alimentarsi di una pluralità di esperienze. Oggi stanno maturando esperienze di didattica ibrida applicate a percorsi di formazione finalizzati a simili obiettivi di benessere e miglioramento organizzativo. Iniziano a manifestarsi, partendo dalle pratiche, indirizzi che evidenziano strumenti e metodi per affrontare la sfida posta da una didattica ibrida capace di far forza sulla dimensione relazionale e interattiva, identificata come il punto di forza principale di RelPlus. Si tratta dunque di avere il coraggio di sperimentare.

11.7 SUGGERIMENTI LEGATI ALLA SOSTENIBILITÀ E TRASFERIBILITÀ DEL PROGETTO

Rispetto alla sostenibilità del progetto sul lungo termine, e alla trasferibilità del modello, l'approfondimento realizzato nella fase due ci permette di rafforzare gli auspici già formulati al termine della prima fase. Due aspetti appaiono rilevanti:



- La grande importanza e diffusione che hanno assunto i temi del benessere organizzativo, e del benessere degli individui nelle organizzazioni, nei discorsi che guardano al futuro del lavoro nell'ottica di ripensare alle relazioni negli ecosistemi organizzativi e gli stili di leadership. In questo senso RelPlus si caratterizza come esperienza pionieristica, paradigmatica di un modo molto attuale di affrontare gli eventi e al contempo sostenibile in un ecosistema sotto stress come quello educativo
- La forte trasferibilità di un simile approccio, maturato in un sistema connotato da profonde trasformazioni e destabilizzato da relazioni sempre più complesse al suo interno, esplorata verificando analogie e punti di contatto nelle pratiche in atto nel sistema sanitario. Questa trasferibilità può essere ipotizzata in diversi ecosistemi organizzativi, sempre più caratterizzati dalla crescente complessità relazionale e dalla necessità di operare in condizioni di incertezza e volatilità.

Fortemente connotato dal ruolo chiave svolto da chi lo ha voluto e ideato, coordinando un fondamentale lavoro di gruppo, il percorso RelPlus sarà sostenibile se a) verrà consolidato, anche istituzionalmente, il dispositivo Linea all'interno del quale si colloca e, b) verrà curata la **trasmissione intergenerazionale** della sua conduzione. Ne è consapevole chi ne ha la responsabilità attuale, come evidenziato da uno dei membri del team di coordinamento: *sarà necessario iniziare a valutare come portare avanti il progetto dal momento che siamo prossimi alla pensione. In questo senso il lavoro di concettualizzazione portato avanti dall'indagine RelPlus potrebbe essere un punto di partenza in termini di trasferibilità del modello ad altri contesti ma anche ad altri professionisti che siano in grado di portarlo avanti* (FoD., 5 ottobre 2021).

Un secondo ingrediente, che la nostra indagine ha posto al centro, concerne la **concettualizzazione e formalizzazione dell'offerta formativa**, che ci siamo sforzati di sviluppare per rispondere ad esigenze di leggibilità e replicabilità del dispositivo, per restituire un'immagine fedele al percorso e ai suoi principi. Lo sforzo realizzato ha permesso di delineare gli elementi che assicurano la sostenibilità didattica del dispositivo, in altri termini le componenti che ne fanno un modello:

- L'approccio all'apprendimento di tipo *accomodativo* e *trasformativo*, che mira a rafforzare la capacità dei partecipanti di decostruire e ricostruire i loro schemi mentali per far posto a nuovi stimoli e input che vengono dall'incontro / scontro con l'altro (e anche da una migliore conoscenza di loro stessi) : tutto ciò implica negoziare, prendere distanza e respiro, assumere una postura di ascolto e accoglienza, che solo una condizione di benessere rende possibile nel momento in cui alimenta a sua volta empatia e prossimità.
- L'intreccio sempre presente tra dimensione affettiva e relazionale dell'apprendimento, che si traduce nella cura intenzionale del "benessere" e della condivisione conviviale vissuta sin dall'ingresso nel percorso formativo e ancor viva nel ricordo dei partecipanti, Vivere una sensazione di benessere non è mero artificio didattico bensì il motore della capacità dei partecipanti di mettere in questione il loro modo di pensare e di agire, come premessa del "benessere" relazionale da costruire nei contesti di lavoro.



- La dimensione esperienziale del percorso: fare esperienza vivendo la dissonanza, la chance di un comportamento diverso; in RelPlus l'apprendimento non è dunque da considerare mera accumulazione di nuove conoscenze, ma soprattutto cambiamento della persona nel mondo in cui vive, affrontando sfide sostenibili e vivendo dissonanze accettabili come motori di apprendimento. In questo senso risulta fondamentale l'equilibrio tra sfide derivanti dal portare in campo le esperienze relazionali anche dolorose e intime dei partecipanti e uno "*scaffolding*" facilitante, esemplificato dall'attenzione posta nel dotare sempre i partecipanti di una strumentazione teorica che permettesse loro di elaborare i temi del conflitto, della comunicazione e della relazione con l'altro. Una cassetta degli attrezzi utile se costantemente messa al servizio della pratica e dell'azione.
- La centralità dell'interazione tra partecipanti e formatori, come la cura posta nel favorire l'attivazione di relazioni positive e a-gerarchiche tra tutti gli attori, che assume valore pedagogico nel momento in cui è anche obiettivo primario di apprendimento; RelPlus "importa" le dinamiche organizzative nella formazione, cerca il dialogo con l'organizzazione e i suoi attori, incoraggia il transfer nel contesto di vita e lavoro degli apprendenti attraverso l'elaborazione e implementazione dei progetti di sede. RelPlus acquisisce forza altresì perché parte di un intervento di supporto più ampio – il progetto Linea – che si propone di contrastare il disagio relazionale agendo in modo olistico e preventivo, legando sforzo individuale di trasformazione e cambiamento organizzativo.
- La capacità di valorizzare il capitale sociale e l'elaborazione critica da parte dei partecipanti, a partire dal confronto aperto o anche filtrato, attraverso la finzione teatrale o il gioco di simulazione, che arricchiscono la profondità dell'esperienza formativa, attraverso un processo di riconoscimento in aula di cosa possa essere significativo per l'attività nelle proprie sedi.
- La dimensione biografica, la narrazione, il mettersi in gioco che caratterizzano il percorso RelPlus: la costruzione di un clima di benessere e di apertura alla condivisione si rivela dunque funzionale al creare la confidenza e la fiducia necessaria ad aprirsi allo scambio, a raccontare la propria esperienza per elaborarla e riflettere su di essa. Si apprende a stare assieme con gli altri, in primo luogo stando assieme agli altri, vivendo la relazione, non solo ascoltando, leggendo, acquisendo nel proprio bagaglio teorico i principi di una relazione costruttiva.
- L'attenzione alla dimensione riflessiva: la costruzione di competenze relazionali e comunicative in un contesto in mutamento, connotato da elementi di stress, implica mettersi in gioco e accettare le sfide rilevanti e inattese che ci vengono dall'interazione con gli altri – anche quando possono produrre disagio, choc e conflitto - ma l'apprendimento si genera solo se sappiamo "fare qualcosa" con la nostra esperienza, e se disponiamo degli strumenti per leggerla e elaborarla. RelPlus dimostra come sia possibile valorizzare momenti e eventi, situazioni capaci di stimolare l'apprendimento, fornendo strutture (*scaffolding*) e agendo nei limiti del possibile in modo apprezzativo (memorizzando e rievocando non solo i turbamenti e i fattori di disturbo, ma anche i successi e le sensazioni positive che possono venire dall'inatteso e dall'incontro con l'altro). Riconosciamo dunque un modello capace di rafforzare le motivazioni attraverso un'adeguata considerazione delle dimensioni affettive dell'apprendimento, che favorisca la partecipazione e la co-costruzione



del percorso riflessivo. Si ritrova in modo esplicito la proposta di uno schema comunicativo coerente, basato sulla relazione non giudicante, sul confronto rispettoso tra le opinioni, condotto eticamente. Solo in questo modo si può lavorare sulle esperienze personali e sulle biografie, al fine di trovare le energie necessarie a interiorizzare il cambiamento e ad assimilare le nuove conoscenze.

La sostenibilità del modello dipende infine dalla capacità di assicurare il “ritorno nel contesto”, ovvero la presenza di condizioni organizzative coerenti che facilitino l’implementazione del nuovo *habitus* relazionale, che portino a consolidare nuove posture. Nelle testimonianze raccolte emerge chiaramente come i singoli partecipanti sentano di aver raggiunto gli obiettivi del loro percorso di trasformazione quando hanno potuto rientrare in un contesto organizzativo capace di implementare nuovi modelli di relazione e comunicazione, magari assumendoli essi stessi come ambasciatori e promotori del cambiamento organizzativo nelle proprie sedi.



12. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ammaniti, M., Gallese, V. La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia, Raffaello Cortina, Torino, 2014.

Ballottin A., Crescentini A., Amore F., Serpelloni A., (2021). *Benessere individuale e organizzativo nei processi di cambiamento. Modello e strumenti di intervento*. Gruppo di studio siplo sullo stress lavoro correlato (SIPLO) <https://www.siplo.org/i-contributi/>

Baranzini, M.; Camponovo, F. (2007). Identità professionale del docente. Scuola ticinese, 281, 2-6.

Barbat, G., Boigey, P. & Jehan, I. (2011). Triple-loop learning: theoretical framework, methodology & illustration: (An example from the railway sector). *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 8-9, 129-141. <https://doi.org/10.3917/proj.008.0129>

Basinska, K. Guerbaai, R.A., De Pietro, C., Sargenti, C., Lomazzi, L., Simon, M., De Geest, S., Wellens, N.I.H., Serdaly, Ch., Desmedt, M., Kressig, R.W., Nicca, N., Zeller, A., Vaes, A., Zúñiga, F. (2021). Un modello di cura per rafforzare la competenza geriatrica nelle case per anziani: lo sviluppo del modello INTERCARE e il suo contenuto. Istituto di Infermieristica, Facoltà di Medicina, Università di Basilea.

Bednarz, F., Comi G., Onorati, M.G. (2011). Il professionista interculturale. Carocci.

Berlyne, D. E. (1960). Conflict, arousal, and curiosity. McGraw-Hill Book Company.

Bernasconi, D., Mäusli-Pellegatta P., Vieceli, C. (2021). LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere (DECS). Rapporto di attività.

BFH (2021). STRAIN – Work-related stress among health professionals in Switzerland. Berner Fachhochschule | vielfältig und praxisnah. <https://www.bfh.ch/de/forschung/referenzprojekte/strain-it/>

Biasin, C. (2016): Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo. *Metis – L'educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, n. 5, pp.139-152.

Bicocchi A., (2018). La "rivoluzione gentile" di Adriano Olivetti. La comunità di fabbrica di Ivrea. Edizioni accademiche italiane

Biegger, A. (2016). Leadership nelle cure basate sulla relazione: l'esperienza della Svizzera italiana presso l'Ente Ospedaliero Cantonale. Presentazione per il convegno Relationship based Care. Auditorium EURAC Bozen/Bolzan (Italia) 17.–18.11.2016.

Bochicchio, F., Rivoltella, P.C. (2017) (a cura di). L'agire organizzativo. Manuale per professionisti della formazione. Editrice Morcelliana

Boldrini E., Sappa V. (2018). Resilienza degli e delle insegnanti della formazione professionale. Rapporto. Scuola universitaria federale per la formazione professionale (SUFFP)



Bordia, P., Hobman, E., Jones, E., Gallois, C., & Callan, V. J. (2004). *Uncertainty during organizational change: Types, consequences and management strategies*. *Journal of Business and Psychology*, 18, 507-532.

Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Questions their Assumptions*. Jossey-Bass.

Bruce, K., Nyland, C. (2011). *Elton Mayo and the Deification of Human Relations*. *Organization Studies*. 32 (3): 383–405.

Bucher, B., Nicolet, M. (2003). *Profession enseignante: lignes directrices*. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Cantoni Mamiani, V., (2021). *Leadership di cura. Dal controllo alle relazioni*. Vita e Pensiero

Castelli, L., Crescentini, A. & Marcionetti, J. (2017). *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE)

Cattaneo, A. (2016). *Relazioni interpersonali positive (RelPlus): percorso formativo laboratoriale. Valutazione dei corsi pilota RelPlus I e II. Rapporto finale*.

CNHW (2021) *Synthesis CNHW. Competence Network Health Workforce*.

Converso, D. (2012), *Benessere e qualità della vita organizzativa in sanità*, *Espress edizioni*.

Cucinelli, B., De Vico Fallani, M., (2018). *Il sogno di Solomeo. La mia vita e l'idea del capitalismo umanistico*. Feltrinelli

DECS (2012a). *Rapporto finale del progetto "Sostegno ai/docenti in difficoltà"*. A cura dei quattro gruppi di lavoro: Supporto / Informazione, formazione, aggiornamento / Gestione delle risorse umane, mediazione dei conflitti / Alternative professionali. Cantone Ticino: dell'educazione della cultura e dello sport.

DECS (2012b). *Progetto "Sostegno ai/docenti in difficoltà"*. Le 14 misure. Un sostegno ai/docenti. Rapporto finale in breve. Cantone Ticino: Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport.

DECS-DFP (2019). *Ragioni, obiettivi e strategia del progetto Re Care*. Allegato 1 della domanda sottoposta alla SEFRI. Dipartimento educazione cultura e sport del Cantone Ticino - Ufficio della formazione continua e dell'innovazione.

Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia

Di Ciaccio, D. (2019). *Il modello culturale della Organizzazione Positiva - Chief Happiness Officer*. Chief Happiness Officer. <https://www.chiefhappinessofficer.it/2019/12/12/il-modello-culturale-della-organizzazione-positiva/>

Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z., Salini, D., Danielian, J. & Frobert, L. (2013). *Expérience, mimésis et apprentissage*. In L. Albarello, J-M., Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 39-64). Presses universitaires de France.

Festinger, L. (1983). *The Human Legacy*. New York: Columbia University Press



Freire, P. (2012). La pedagogia degli oppressi. EGA

Friendly Work Space. (s.d.). Friendly Work Space – Friendly Work Space. <https://friendlywork-space.ch/it/>

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic.

Grawitch M.J., Gottschalk M., Munz D.C., (2006). The path to a healthy workplace: A critical review linking healthy workplace practices, employee well-being, and organizational improvements. *Consulting Psychology Journal*, 58: 129-147.

Gruppo stop molestie (2009). Progetto RelPlus: relazione interpersonali positive. Centro Formazione e Sviluppo (CEFOS) del Cantone Ticino e Istituto universitario federale per la formazione professionale

Henry J. (2005). *The healthy organization*, in Antoniou A.S., Cooper C.L. (a cura di), *Research Companion to Organizational Health Psychology*, Edward Elgar Publications, Cheltenham: 382-392.

Heron, J. (1992). *Feeling and personhood: Psychology in another key*. Sage Publications.

Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*. Kogan.

Horcik, Z., & Durand, M. (2015). L'expérience mimétique dans l'apprentissage adulte: le cas des formations par simulation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (1), 167-186.

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. Routledge.

Intercare – Pflegegeleitete Vorsorgemodelle. (s.d.). Intercare – Pflegegeleitete Versorgungsmodelle. <https://intercare.nursing.unibas.ch/fr/>

Jarvis P. (2006). *Towards a comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge.

Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Le Boterf, G. (2008). *costruire le competenze individuali e collettive*. Guida.

Leone, L., Prezza, M. (2010). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Franco Angeli.

Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Il mulino.

Lupi, M. (2012). *La didattica progettuale*. IUFPF, documento didattico con pubblicato.

Marcuccio, M. (2012). *Valutare l'impatto della formazione continua nelle imprese. Scelte teoriche e operative*. Universitas



Mäusli-Pellegatta, P. (2013). Sostegno ai docenti in difficoltà. Scuola ticinese, 315, 14-17

Mezirow J. (2000). Learning to think like an Adult: Core conceptions of Transformation Theory, in Mezirow, J. and Associates (eds) Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in progress Jossey Bass, San Francisco, 2000.

Mezirow, J. (2003). Apprendimento e trasformazione. Milano: Raffaello Cortina.

Mugnani, C. (2011). La didattica progettuale. Le buone pratiche. Guerra Edizioni.

Nanus., B., Bennis, W., (1993). Leader. Anatomia della leadership. Le 4 chiavi della leadership effettiva. Franco Angeli

Ostinelli, G. (2010) (a cura di). Sostegno ai docenti in difficoltà. Dall'analisi della problematica ad alcuni progetti mirati di intervento (Rapporto). Divisione della formazione professionale del cantone Ticino. DECS

Patton, M. Q. (2010) Developmental Evaluation. Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use. Guilford Press, New York. http://tei.gwu.edu/courses_approaches.htm#developmental_evaluation.

Petriccione, C. (2019). Ben-essere per ben-insegnare - analisi di un'esperienza internazionale: il progetto LINEA nel Canton Ticino [Tesi di laurea, Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia]

Platform for health systems and services research | SLHS. (s.d.). Swiss Learning Health System. [https://www.slhs.ch/en/#:~:text=What%20is%20the%20Swiss%20Learning%20Health%20System%20\(SLHS\)?&text=The%20goal%20of%20the%20SLHS,in%20the%20Swiss%20health%20system](https://www.slhs.ch/en/#:~:text=What%20is%20the%20Swiss%20Learning%20Health%20System%20(SLHS)?&text=The%20goal%20of%20the%20SLHS,in%20the%20Swiss%20health%20system).

Practice development in nursing. (s.d.). Unispital Basel. <https://www.unispital-basel.ch/en/ueber-uns/das-universitaetsspital/leitung/medizinische-direktion/nursingmtt/ueber-uns/abteilung/practice-development-in-nursing/>

Pro Familia Schweiz. (s.d.). Work-Family-Balance. Home - Pro Familia Schweiz. <https://www.profamilia.ch/it/aziende-enti-pubblici/work-family-balance-it>

Reggio P.G. (2011). Il Quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale. Carocci,

Robertson I., Tinline G., (2008). *Understanding and improving psychological well-being for individual and organizational effectiveness*, in Kinder A., Hughes R., Cooper C.L. (a cura di) Employee well-being and support, Wiley-Blackwell, Chichester: 39-50

Ross, P. (2016). Practice Development in Nursing. Nursing Education Network. <https://nursingeducationnetwork.net/2016/08/30/practice-development-in-nursing/#:~:text=Practice%20development%20is%20a%20continuous,culture%20and%20context%20of%20care>.

Salanova M., Schaufeli W. (2009). El Engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión. Alianza



Salini, D., Cattani, D. (2022). Progetto Re Care. Favorire reinserimento e resilienza nelle cure. Rapporto di attività Azione B- Fasi 1 e 2: Indagine volta alla preparazione di un programma modulare di perfezionamento sul tema delle cure di lunga durata. SUFFP

Salini, D., Furlanetto, A., Brunori, F., Alberton, S. (2022). Progetto Re Care. Favorire reinserimento e resilienza nelle cure. Rapporto di attività Azione A: Gli Atelier dei futuri.

Salini, D., Piccini, C., Romanelli Nicoli M. (in press) Articolare la didattica per situazioni con un insegnamento basato su situazioni problema: un'opportunità generatrice di proposte innovative nell'insegnamento. Pubblicazione SUFFP, dossier Didattica e situazioni.

Sappa, V. (2018). Il teatro come strumento per promuovere la resilienza e il benessere degli e delle insegnanti: monitoraggio dell'iniziativa *per chi suona il campanello*". SUFFP

Sarchielli, G. (2011). Il gusto di lavorare. Soddisfazione, felicità, lavoro. Il Mulino: 7-14.

Schwarz, B. (1994). Moderniser sans exclure. La Découverte

Scriven, M. (1991). Evaluation thesaurus (4th ed.). Thousand Oaks, Sage

Stroobants, H, Chambers, P., Clarke, B. (2007). Reflective Journeys. A Fieldbook for Facilitating Life-Long Learning in Vocational Education and Training, Istituto Tagliacarne.

Unwin, L. (2022). *Re(valuing) VET as a route to expertise in disruptive times*, The Future Potential of Vocational Education and Training: Strengthening VET for the next generation

Van der Maren, J.M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. De Boeck & Larcier

WHO (1998). Health Promotion Glossary. World Health Organization, Ginevra (traduzione italiana del 2012: Glossario OMS della Promozione della Salute)

Wulf, C. (2014). Mimesis et apprentissage culturel. Le Télémaque, 45(1), 123-136.

13.ALLEGATI

Allegato 1: Categorie di analisi documentaria e riferimenti bibliografici

CATEGORIA	RIFERIMENTI
Genesi	<p>Baranzini, M.; Camponovo, F. (2007). Identità professionale del docente, GLIPD</p> <p>Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica istruzione CDPE - Bucher, B.; Nicolet, M. (2003). <i>Profession enseignante: lignes directrices</i></p> <p>DECS (2012). <i>Rapporto finale – progetto “sostegno ai docenti in difficoltà”</i></p> <p>Gruppo stop molestie, CEFOS, IUFFP (2009). <i>Progetto Rel-Plus: relazione interpersonali positive</i></p> <p>Ostinelli, G. (2010) (a cura di). <i>Sostegno ai docenti in difficoltà. Dall'analisi della problematica ad alcuni progetti mirati di intervento</i>, DECS</p> <p>Ostinelli, G., (2010) (a cura di). <i>Rapporto “Progetto sostegno ai docenti in difficoltà”</i></p>
Misure.	<p>DECS (2012). <i>Rapporto finale – progetto “sostegno ai docenti in difficoltà” – le 14 misure.</i></p> <p>DECS (2015). <i>Le 14 misure per prevenire il disagio e promuovere il benessere dei docenti.</i> https://www4.ti.ch/decs/linea/misure/misure/indice/</p>
Risoluzioni governative	<p>Consiglio di stato (29 marzo 2011), risoluzione governativa nr. 1910 (risolve l’istituzione di gruppi di lavoro che approfondiscano la tematica del sostegno ai docenti in difficoltà)</p> <p>Consiglio di stato (5 luglio 2011), risoluzione governativa nr. 3665 (risolve la designazione di persone nei gruppi di lavoro in rappresentanza delle associazioni magistrali)</p> <p>Consiglio di stato (12 giugno 2013), risoluzione governativa nr. 3080 (autorizza l'attivazione delle misure a Sostegno dei docenti in difficoltà)</p> <p>Consiglio di stato (24 giugno 2014), risoluzione governativa nr. 3026 (autorizza il proseguimento della realizzazione delle misure considerate nell'ambito del progetto "LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere")</p> <p>Consiglio di stato (22 giugno 2016), risoluzione governativa nr. 2794 (autorizza il proseguimento della realizzazione delle misure considerate nell'ambito del progetto "LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere" - 2016-2020)</p> <p>Consiglio di stato (7 marzo 2018), risoluzione governativa nr. 947 (autorizza un primo contributo finanziario a LINEA da parte della “Direzione Strategica cantonale di prevenzione della violenza che coinvolge i giovani”. In particolare, considerata l'importanza per il Cantone di attivare e consolidare misure legate</p>



alla prevenzione in ambito scolastico, per la realizzazione di progetti e attività che permettano lo sviluppo delle competenze socio-emotive di docenti)

Consiglio di stato (16 ottobre 2019), risoluzione governativa nr. 4984 (autorizza un secondo contributo finanziario a LINEA da parte della “Direzione Strategica cantonale di prevenzione della violenza che coinvolge i giovani”. In particolare, considerata l'importanza per il Cantone di attivare e consolidare misure legate alla prevenzione in ambito scolastico, per la realizzazione di progetti e attività che permettano lo sviluppo delle competenze socio-emotive di docenti e il sostegno dei docenti e la promozione del benessere nel mondo scolastico)

Consiglio di stato (10 giugno 2020), risoluzione governativa nr. 3100 (Conferma in modo permanente, dal 1° gennaio 2021, il progetto “LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere a scuola.”)

Consiglio di stato (26 agosto 2020), risoluzione governativa 4266 (La strategia cantonale di prevenzione della violenza che coinvolge i giovani 0-25 anni, prevede l'implementazione di 20 misure di prevenzione alla violenza e coinvolge giovani sul territorio ticinese del Cantone Ticino nel periodo 2017-2020 stanziando un terzo contributo per le attività di formazione continua di LINEA)

Descrittivi	<p>DECS, GEFO, IUFFP, SUPSI, USI (2014). <i>RelPlus: relazioni interpersonali positive – I Edizione.</i></p> <p>DECS, GEFO (2016). <i>RelPlus: relazioni interpersonali positive – II Edizione.</i></p> <p>DECS, GEFO, IUFFP (2016). <i>RelPlus: relazioni interpersonali positive – III Edizione.</i></p> <p>DECS, GEFO (2018). <i>RelPlus: relazioni interpersonali positive – IV Edizione</i></p> <p>DECS, GEFO (2020). <i>RelPlus: relazioni interpersonali positive – V Edizione – situazione al 3 febbraio 2021.</i></p> <p>GEFO - LINEA (2015) In viaggio insieme verso le relazioni interpersonali positive. Album fotografico di percorso.</p> <p>LINEA (2019) RelPlus IV: Relazioni interpersonali positive. Album fotografico di percorso.</p> <p>DECS, (febbraio 2021). <i>LINEA: sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere. Rapporto di attività.</i></p> <p>GEFO, DECS (2017). <i>RelPlus: relazioni interpersonali positive – in cifre (AS 2013/2014 – 2016/2017)</i></p>
Partecipanti : caratteristiche e riscontri	<p>LINEA (2013-2020). Dati quantitativi riguardanti le persone iscritte in formazione, distinti per sede e ordine scolastico.</p> <p>LINEA (maggio 2015). RelPlus 1– Feedback individuali redatti dai/dalle partecipanti.</p>

	<p>LINEA (maggio 2016). RelPlus 2– Feedback individuali redatti dai/dalle partecipanti.</p> <p>LINEA (maggio 2017). RelPlus 3– Feedback individuali redatti dai/dalle partecipanti.</p> <p>LINEA (maggio 2019). RelPlus 4– Feedback individuali redatti dai/dalle partecipanti.</p>
Progetti di sede	<p>GEFO, DECS, (maggio 2019). <i>RelPlus 4: relazioni interpersonali positive - PROGETTI</i></p>
Indagini e iniziative correlate LINEA e RelPlus	<p>Boldrini, E., Sappa, V. (2016). <i>Resilienza degli e delle insegnanti di formazione professionale</i>. Rapporto di ricerca progetto pilota 2012-2015. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale</p> <p>Boldrini, E., Sappa, V. (2016). <i>Resilienza degli e delle insegnanti di formazione professionale</i>. Sintesi dei risultati di progetto. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale</p> <p>Boldrini, E., Sappa, V. (2018). <i>Resilienza degli e delle insegnanti di formazione professionale</i>. Rapporto di ricerca progetto nazionale 2015-2018. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale</p> <p>Boldrini, E., Sappa, V. (2018). <i>Resilienza degli e delle insegnanti di formazione professionale</i>. Sintesi dei risultati dello studio nazionale. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale</p> <p>Castelli, L., Crescentini, A., Marcionetti, J. (2017) <i>Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti</i>. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE)</p> <p>Cattaneo, A. (2016). <i>Relazioni interpersonali positive (RelPlus): percorso formativo laboratoriale. Valutazione dei corsi pilota RelPlus I e II</i>. Rapporto finale. Breganzona: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)</p> <p>IUFFP, (2018). <i>Il teatro come strumento per promuovere la resilienza e il benessere degli e delle insegnanti: Monitoraggio dell'iniziativa "Per chi suona il campanello"</i>. Lugano: Istituto universitario federale per la formazione professionale</p> <p>Petriccione, C. (2019) <i>Ben-essere per ben-insegnare. Analisi di un'esperienza internazionale: il progetto LINEA nel Canton Ticino</i>. Tesi di laurea. Brescia: Università Cattolica del Sacro Cuore.</p>



Allegato 2: Traccia interviste semi-strutturate parte 1

AREE DI INDAGINE	SOTTO-TEMATICHE
FASE DI IDEAZIONE PROGETTO LINEA E RELPLUS	<ul style="list-style-type: none">➤ genesi del progetto➤ analisi della problematica e dei bisogni dei docenti➤ identificazione testimoni chiave
FASE DI ATTIVAZIONE E PROGETTAZIONE PROGETTO LINEA E RELPLUS	<ul style="list-style-type: none">➤ definizione della problematica e del metodo di progettazione➤ identificazione dei testimoni chiave di questa fase➤ costituzione dei gruppi di lavoro, raccolta dati e analisi➤ stesura obiettivi➤ formulazione strategie e metodo➤ caratteristiche del dispositivo e integrazione tra le 14 misure di intervento➤ costruzione del consenso e validazione delle misure➤ analisi delle relazioni interprofessionali e interistituzionali➤ risorse
FASE DI REALIZZAZIONE PROGETTO LINEA E RELPLUS	<ul style="list-style-type: none">➤ attività di avvio e promozione, presentazione pubblica➤ adesione da parte dei docenti➤ implementazione delle misure di intervento➤ variazioni tra le varie edizioni➤ approvazione delle misure➤ consolidamento dell'esperienza➤ identificazione dei testimoni chiave
FASE DI VALUTAZIONE E MONITORAGGIO PROGETTO LINEA E RELPLUS	<ul style="list-style-type: none">➤ sistema di monitoraggio e valutazione interno➤ sistema di monitoraggio e valutazione esterno
TRASFERIBILITÀ DEL MODELLO	<ul style="list-style-type: none">➤ vissuti, raccomandazioni
APPROFONDIMENTO DELLA MISURA 5 – SPORTELLO PSICOLOGICO	<ul style="list-style-type: none">➤ progettazione della misura➤ attivazione della misura➤ differenziazione in base al tipo di azione preventiva (primaria/secondaria/terziaria)➤ integrazione con altre misure➤ integrazione con interventi di formazione continua➤ collaborazione con altri professionisti



- modalità di presa a carico (segnalazioni e auto-segnalazioni)
- consolidamento dell'esperienza

VISSUTI IN QUALITÀ DI PARTECIPANTI OSSERVATORI ALLE PRIME EDIZIONI

- vissuti, impatto e trasferimento nella propria pratica professionale

IDENTIFICAZIONE PUNTI DI FORZA, PUNTI DI CRITICITÀ E OPPORTUNITÀ DI SVILUPPO

- punti di forza
- elementi innovativi
- differenze tra le varie edizioni
- implementazione delle ipotesi di sviluppo individuate dalla prima valutazione esterna (Cattaneo, 2016)
- impatti sul percorso formativo legati alla modalità online/ibrida a seguito della pandemia da Covid
- Nuove ipotesi di sviluppo



Allegato 3: Traccia focus group

1. Apertura del focus group 10'

Introduzione al lavoro di ricerca che stiamo conducendo, suoi obiettivi e prodotti attesi (Delia) 5'
Obiettivi del focus group e modalità di lavoro, articolazione in tre momenti (Furio) 5'

2. Primo momento: memorie in tre parole 20'

Obiettivo di questo primo momento è quello di raccogliere ciò che è rimasto vivo dell'esperienza (lavorare sulla dimensione affettiva dell'apprendimento, partendo dai ricordi vivi rimasti, come indicatore di emozioni persistenti, che hanno permesso di aprirsi a nuove esperienze e apprendimenti) –

Strumento: nuvola di parole (Mentimeter) e raccolta di commenti e riflessioni sul valore dei ricordi e delle emozioni – usare sostantivi al singolare

Link allo strumento: <https://www.menti.com/jp86w1pbve>

3. Secondo momento: come sono cambiato 30'

Obiettivo è cogliere gli apprendimenti significativi realizzati dai partecipanti grazie a RelPlus, quelli che li hanno cambiati nel loro modo di agire e quelli che sono riusciti a mettere in valore alla luce della pratica reale di questi anni – Strumento: attivazione mediante Padlet (wall e strutturazione) - commenti di approfondimento, individuazione delle condizioni che hanno permesso il transfer nella pratica o lo hanno ostacolato

Link al Padlet: <https://padlet.com/furiobednarz1/TUA>

4. Momento conclusivo: punti forti e critici di un'esperienza vissuta 40'

Obiettivo è sintetizzare attraverso l'interazione tra i partecipanti i punti forti e critici dell'esperienza da essi vissuta

Strumento: discussione e sintesi in coppie o piccoli gruppi (break out rooms) – ripresa in plenaria dei punti forti e critici

5. Congedo e ringraziamenti 5'



Allegato 4: Traccia interviste semi-strutturata parte 2

DOMANDE

Come si è avvicinata a questa pratica?

Se dovesse descrivere il concetto di Practice Development in Nursing/Leadership trasformativa come lo descriverebbe?

Quali sono le attività concrete che prevede questa pratica?

Il progetto prevede anche un percorso formativo, a chi è rivolto?

Se dovesse individuare punti di forza e punti ancora da sviluppare quali sarebbero?

Come responsabile del Dipartimento di Sviluppo della pratica infermieristica come ha implementato questo progetto?

Come responsabile infermieristica Ospedale regionale Bellinzona e Valli ha modo di applicarlo? Se sì, come?

Quali impatti ha sullo sviluppo del progetto il fatto di essere parte di Network di ospedali universitari (Basilea, Berna, Zurigo)?

Quali sono dei possibili elementi di generalizzazione, sia in ambito sanitario (in altre strutture) sia in altri ambiti professionali?



Allegato 5: Traccia intervista semi-strutturata parte 3

AREE DI INDAGINE SOTTO-TEMATICHE

VISSUTI

In tre parole: cosa è rimasto vivo dell'esperienza ReIPlus partita nel 2018 e terminata nel 2019?

Come vi ha cambiate questa esperienza?

Cambiereste qualcosa? Se sì cosa?

TRASFERIBILITÀ AL PROPRIO CONTESTO PROFESSIONALE

Quali apprendimenti è stato possibile trasferire nel vostro contesto professionale?

Se avete fatto un'attività di transfer, come sono stati trasferiti gli apprendimenti nella vostra quotidianità professionale?