

**UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
SEDE DI BRESCIA**

**FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE  
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA**



**TESI DI LAUREA**

**BEN-ESSERE PER BEN-INSEGNARE.**

Analisi di una esperienza internazionale: il progetto LINEA nel Canton Ticino.

Relatore:

Ch.ma Prof.ssa **Montalbetti Katia**

Correlatore:

Ch.ma Prof. **Goisis Claudio**

Candidata

**Petriccione Cristina**

Matricola N. **4409432**

**ANNO ACCADEMICO 2018/2019**



*Ai miei genitori, il mio punto di riferimento*

*A mia zia, il mio esempio di vita*

*Con immenso affetto*

## Sommario

INTRODUZIONE .....	6
IL BENESSERE FRA SFERA PERSONALE E SFERA PROFESSIONALE .....	8
1.1. Il benessere: un concetto complesso .....	9
1.2. Il benessere nel contesto professionale .....	17
1.3. Stare bene a scuola .....	26
1.4. Il fenomeno del burnout .....	34
1.5. La formazione come risorsa .....	43
PRESENTAZIONE E ANALISI CRITICA DEL PROGETTO LINEA .....	48
2.1 Elementi di contesto .....	49
2.2. Articolazione del dispositivo metodologico.....	59
2.3. Descrizione e analisi del progetto .....	62
RIFLETTERE SUGLI ELEMENTI DI TRASFERIBILITÀ.....	89
3.1. Il contesto come variabile strategica .....	90
3.2. Lesson learned.....	98
CONCLUSIONI .....	104
BIBLIOGRAFIA .....	106



## INTRODUZIONE

Questo lavoro mette al centro della riflessione il benessere, un costrutto complesso dalle molteplici implicazioni.

La condizione dello “stare bene” è fondamentale in qualsiasi ambito della vita sia esso privato o professionale; l’elaborato prende in analisi il secondo ambito con specifico riferimento al contesto scolastico e ai docenti che operano al suo interno.

Nella prima parte di natura teorico-concettuale è fornito un quadro della letteratura di riferimento rispetto al tema del benessere inteso come stato che coinvolge tutti gli aspetti dell’essere umano e ne caratterizza la qualità della vita garantendo l’equilibrio tra il piano biologico, psichico e sociale dell’individuo.

A partire dalle varie definizioni generali e dei provvedimenti normativi a livello internazionale e nazionale volti a tutelare il lavoratore il campo si restringe per mettere a fuoco il benessere nell’ambiente educativo; in tale prospettiva, l’immagine del benessere emerge in contrapposizione al fenomeno del burnout come esito patologico di un processo stressogeno che interessa i lavoratori del mondo della scuola.

La prima parte si conclude con l’analisi di strategie preventive all’insorgenza del burnout; le situazioni di malessere e di burnout possono essere, infatti, affrontate ad un primo livello con la prevenzione attraverso la formazione. Quest’ultima offre un contributo alla crescita dell’individuo nella sua globalità e in particolare della sua consapevolezza professionale e ciò garantisce il successo e la riuscita del processo formativo.

Con tali premesse si passa alla seconda parte in cui è condotta la presentazione e l'analisi del progetto 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”* finalizzato ad offrire sostegno ai docenti in difficoltà e a promuovere benessere. Il caso preso in esame origina e si sviluppa fuori dal contesto nazionale, pertanto l'analisi è finalizzata ad individuare i potenziali elementi di trasferibilità tenendo ovviamente in considerazione le specificità, le caratteristiche ma soprattutto le differenze tra i singoli territori. Alla luce di ciò, dapprima è ricostruito in breve il contesto territoriale in cui il progetto ha avuto origine, successivamente si entra nel merito delle sue caratteristiche e strategie di intervento per *“mantenere e/o recuperare l'energia e consolidare l'empatia tra i diversi attori attraverso l'ascolto e l'accompagnamento”*. Le misure di intervento si sviluppano lungo quattro direttrici: ricerca, formazione, rete di supporto e alternative professionali con la finalità di tutelare chi opera nel mondo scolastico.

Dopo aver delineato il profilo metodologico del progetto, viene presentata più nel dettaglio la formazione per mezzo di teatro forum, una delle modalità di intervento a cui ho avuto la possibilità di partecipare in prima persona mettendone in luce i vantaggi e i punti di forza nonché gli aspetti migliorabili.

Nella terza ed ultima parte sono messe in luce alcune suggestioni e stimoli derivanti dall'analisi del progetto declinati in termini di lesson learned su due piani: il sistema scuola del nostro paese e il singolo insegnante in formazione iniziale.

## PRIMO CAPITOLO

### IL BENESSERE FRA SFERA PERSONALE E SFERA PROFESSIONALE

## 1.1. Il benessere: un concetto complesso

Il concetto di benessere è trasversale ed è stato qualificato da molteplici aggettivi (benessere materiale, economico, relazionale, psicologico, fisico, organizzativo, sociale, culturale, alimentare, spirituale, ambientale) che ne testimoniano l'eterogeneità delle accezioni. Sul piano generale, esso indica uno stato che determina la qualità della vita di una persona e che chiama in causa l'equilibrio tra corpo e mente; in termini sintetici sperimentare benessere significa "stare bene".

Nel corso degli anni il concetto ha subito diverse modifiche: se prima era inteso come una mancanza di malessere e quindi di patologie fisiche o mentali, oggi si configura come una condizione generale di buona salute, energia, felicità, serenità e appagamento della mente (Cigoli & Mariotti, 2002).

Lo stress della vita frenetica moderna, le pressioni esterne sull'individuo e la propensione all'essere "multitasking"<sup>1</sup> hanno portato a valorizzare sempre di più lo stato di benessere psico-fisico.

I concetti di benessere e di emotività positiva non hanno nel corso del tempo avuto la stessa importanza: sia la medicina sia la psicologia hanno in passato privilegiato la ricerca e l'analisi della malattia e di conseguenza della cura. Dalla metà del secolo scorso l'attenzione si è progressivamente focalizzata sullo studio dei fattori in grado di favorire la promozione e il mantenimento dello stato di salute, da tutelare anche attraverso l'elaborazione di specifiche politiche sociali. Negli anni Sessanta e Settanta

---

<sup>1</sup> Intendendo con questo termine la capacità di prestare attenzione a più compiti contemporaneamente determinata da uno sviluppo cognitivo caratterizzato da un potenziamento delle abilità visivo-spaziali, attentive, reattive e di identificazione dei dettagli (Favorini, 2012)

il tema della qualità della vita ha acquisito spazio considerevole all'interno di diverse discipline, come la medicina, la psicologia, la sociologia ed economia. In questo periodo il nostro Paese vive il cosiddetto boom economico e contestualmente un insieme di trasformazioni sociali le quali esplicitamente o implicitamente pongono all'attenzione valori: salute, benessere, partecipazione e, appunto, qualità della vita.

Questo interesse non è rimasto confinato agli studiosi e agli addetti ai lavori, ma ha gradualmente permeato l'opinione pubblica. Accanto al benessere oggettivo e materiale è cresciuto notevolmente il bisogno di benessere soggettivo, psicologico come attestano i numerosi articoli comparsi su quotidiani, riviste e mass media (Goldwrum & Colombo, 2010).

Oggi la promozione della salute e del benessere è unanimemente riconosciuta come obiettivo fondamentale da tenere in considerazione sia nella pratica clinica e sia nella ricerca, ed ha trovato applicazione in campi diversi della psicologia, tra cui quello del lavoro e delle organizzazioni.

Ciononostante, non esistono definizioni univoche ed esaurienti riguardo a cosa sia effettivamente il benessere. Questo perché si tratta di un concetto multidimensionale, multidisciplinare e strettamente legato al contesto, soggettivamente interpretabile: è possibile definirlo, perciò, solo relazionandolo e calandolo specificatamente all'interno di un determinato contesto dentro al cui interno agisce il soggetto.

Il benessere è uno stato che coinvolge tutti gli aspetti dell'essere umano e caratterizza la qualità della vita di ogni singola persona all'interno della società. Consiste nel miglior equilibrio possibile tra il piano biologico, quello psichico e quello sociale; la nozione di equilibrio mette in risalto la natura dinamica del benessere. Per provare a

definire il benessere è necessario adottare uno sguardo olistico, tenendo presente che ad esso concorrono tutte le dimensioni costitutive della persona: lo spirito, la psiche ed il corpo. Fra queste dimensioni esiste una gerarchia di importanza e priorità la qual cosa permette di capire perché, in molte situazioni, è possibile “sentirsi bene” anche se ammalati fisicamente mentre in altre, la salute fisica sia insufficiente. Dal momento che il senso di caducità, di limite, di “imperfezione” caratterizza il nostro essere biologico e psicologico in ogni momento della vita, se la salute ed il benessere vengono definiti su parametri biologici e psichici essi restano un miraggio astratto ed utopico. Se intendiamo la salute come una sensazione di “benessere”, un “sentirsi bene”, un “essere contento”, e, nel grado più elevato, un “possedere la gioia” ne consegue che è possibile raggiungerla anche in presenza di tutti i limiti dell’uomo compresi i sintomi e i disturbi provocati dalle malattie fisiche congenite o acquisite. Se la salute appartiene alla dimensione interiore del soggetto essa si nutre del benessere interiore o spirituale ed è un “sentimento” personale che va al di là di un difetto o di una disabilità fisica, di uno squilibrio metabolico e biologico. Non è, pertanto, misurabile con esami strumentali o di laboratorio tipici della medicina i quali possono, tutt’al più, svelare la malattia ma non sono in grado di cogliere la salute in modo globale.

I concetti di salute e di benessere sono quindi strettamente legati all’identità e fra di loro strettamente interconnessi (Calvi, 1987). Che questo sia il modo, più coerente con la realtà, di interpretare la salute ci viene confermato quotidianamente da tutte quelle persone che, pur avendo qualche problema o difficoltà fisica o psichica, esprimono la loro carica interiore di amore e creatività ricavandone una sensazione di benessere. Altre, invece, pur essendo dotate di un corpo ed un metabolismo funzionali, rincorrono frequentemente al medico o ad altri terapeuti perché non si sentono bene a causa di un

senso di malessere interiore che ne intacca l'identità ed il fisico con malattie mentali e psicosomatiche. Se ne deduce che lo star bene a livello profondo è condizione indispensabile per poter sentirsi bene anche a livello psico-fisico mentre non è sufficiente il contrario.

Nel corso del tempo si possono rintracciare differenti accezioni ed interpretazioni riguardo al significato dei termini salute e benessere; risultano tuttavia anche alcuni elementi in comune, come per esempio l'essere concepiti per negazione cioè con la propensione ad intendere entrambi come assenza di patologie o malattie.

Ad oggi il riferimento concettuale principale è costituito dalla definizione data dall'OMS nel 1948, che intende il *benessere* come: "lo stato emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale che consente alle persone di raggiungere e mantenere il loro potenziale personale nella società" (IFC, 2001).

Tale definizione sintetizza il senso profondo e olistico del tema in esame. Quindi, pesando con attenzione ogni parola, si scopre che "benessere" non è e non coincide con salute, è un'entità molto più profonda che sottende a tutto questo. Tutti e cinque gli aspetti elencanti del benessere (emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale) sono importanti, ma è ancora più rilevante che questi siano tra di loro equilibrati per consentire agli individui di migliorare il loro "stare bene". Si può quindi affermare che senza benessere non c'è salute.

Nella definizione dell'OMS si coglie, inoltre, una intrinseca relazione tra il sé e il corpo, rendendo il benessere del primo indistinguibile dal benessere del secondo, tenendo conto del più generale quadro entro il quale gli individui esperiscono le proprie vite. Essa rende conto altresì anche della diversa importanza assegnata da

individui diversi a uguali condizioni fisiche: una stessa condizione può essere poco significativa per una persona e risultare, invece, invalidante per la vita di un'altra (Nobile, 2013).

Lo stesso organismo definisce con il termine *salute* uno “stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non soltanto l'assenza di malattia o di infermità. Il godimento del più alto livello possibile di salute è uno dei fondamentali diritti di ogni essere umano senza distinzione di razza, religione, credenza politica, condizione economica o sociale”<sup>2</sup>

Tale definizione ha anche il pregio di portare in primo piano i fattori culturali e psichici e l'ambiente sociale e politico che influenzano l'individuo. A partire dal 1948 diversi studiosi hanno rielaborato e approfondito questo concetto. Per Gordon (1953) la salute è espressa da livelli di resistenza alla malattia; al contrario secondo Rossadale (1965) la salute è il prodotto di una relazione armoniosa tra l'uomo e la sua ecologia. Nel 1966 Sepilli, ha proposto una chiave di lettura innovativa del concetto di salute definendola in questo modo. “La salute non è una condizione statica di equilibrio perfetto; al contrario, essa consiste in uno sforzo continuo di adattamento alle mutevoli condizioni ambientali. La salute è una condizione di armonico equilibrio, fisico e psichico, dell'individuo, dinamicamente integrato nel suo ambiente naturale e sociale”. Le parole “armonico equilibrio” all'interno della definizione conferiscono una dimensione dinamica e in continua evoluzione alla salute. L'equilibrio diventa una

---

<sup>2</sup> “Health is a state of complete physical, mental and social well-being, and not merely the absence of disease or infirmity. The enjoyment of the highest attainable standard of health is one of the fundamental rights of every human being or social condition”. Dal Preambolo della Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, adottata dalla Conferenza Mondiale sulla Salute, tenutasi a New York il 22 luglio 1946 dai rappresentanti di 61 Stati ed entrata in vigore il 7 aprile 1948. La definizione di salute non è stata modificata dal 1948.

costante giocata tra interno, la capacità di controllo, ed esterno, la situazione favorevole o sfavorevole dell'ambiente reale o percepito.

Dal canto suo Wylie nel 1970 ha osservato che “la salute è l'adattamento perfetto e continuo di un organismo al suo ambiente” e due anni dopo Person ne ha sottolineato l'aspetto sociale affermando che essa “è lo stato di capacità ottimale di un individuo per l'efficace svolgimento dei ruoli e dei compiti per i quali egli è stato socializzato.”Antonovski, nel 1979, ha collocato la salute all'interno di un continuum, come proprietà del sistema vivente che non è perfetto ed è soggetto a processi antropici e a inevitabile morte (Fallacara, 2015).

Dalle definizioni brevemente richiamate emerge che “la salute è un bene essenziale per lo sviluppo sociale, economico e personale, ed è aspetto fondamentale della qualità della vita. I fattori politici, economici, sociali, culturali, ambientali, comportamentali e biologici possono favorirla così come possono lederla” (Carta di Ottawa, 1986).

A partire dal 1978 con la dichiarazione di Alma Ata<sup>3</sup> l'OMS ha dato il via ad una diversa e nuova prospettiva di sanità pubblica richiamando l'attenzione sull'importanza della prevenzione nell'ambito delle politiche sanitarie nazionali ed internazionali così come all'interno dei sistemi sanitari nazionali. Successivamente nel 1984 sono state gettate le basi concettuali della promozione della salute: “la promozione della salute è il processo che permette alle persone di aumentare il controllo su di sé e migliorare la propria salute”. Nella Conferenza dell'OMS, del Novembre 1986, è stata sottoscritta una carta sulla promozione della salute intesa come “processo che conferisce alle popolazioni i mezzi per assicurare un maggior controllo

---

<sup>3</sup> International Conference on Primary Health Care, Alma-Ata, USSR, 6-12 settembre 1978.

sul loro livello di salute e migliorarlo. Questo modo di procedere deriva da un concetto che definisce la salute come la misura in cui un gruppo o un individuo possono, da un lato, realizzare le proprie ambizioni e soddisfare i propri bisogni e dall'altro, evolversi con l'ambiente o adattarsi a questo. La salute è dunque percepita come risorsa della vita quotidiana e non come il fine della vita: è un concetto positivo che mette in valore le risorse sociali ed individuali, come le capacità fisiche. Così, la promozione della salute non è legata soltanto al settore sanitario: supera gli stili di vita per mirare al benessere” (Carta di Ottawa, 1986).

A queste definizioni ha fatto seguito la proposta di una strategia articolata su cinque azioni:

1. costruire una politica per la salute;
2. promuovere idee, dare mezzi (per attuarle), mediare (fra interessi conflittuali con quelli della salute);
3. rinforzare l'azione comunitaria (partecipazione), sviluppo delle capacità individuali;
4. creare un ambiente favorevole;
5. riorientare i servizi sanitari.

Da ultimo nel Glossario elaborato nel 1988 e pubblicato nel 1998, la promozione della salute è intesa come “il processo che conferisce alle persone la capacità di aumentare e migliorare il controllo sulla propria salute” e specifica che rappresenta un processo globale, sociale e politico, che non comprende solo le azioni dirette a rinforzare le capacità degli individui, ma è primariamente volta alle azioni che sono dirette a

cambiare le condizioni sociali, economiche, ambientali, in modo tale che si riduca l'impatto sulla salute, pubblica e individuale, di tutto quanto sia sfavorevole alla salute e si incentivi quanto invece la incrementi (Glossario OMS, 2006).

Il quadro appena illustrato ha lo scopo di definire l'evoluzione della concezione di benessere e di salute, ponendo le basi per una descrizione più specifica dal punto di vista legislativo del benessere in ambito professionale.

## 1.2. Il benessere nel contesto professionale

Con specifico riferimento all'ambito professionale il tema del benessere, come si evince dal paragrafo precedente, si è evoluto nel corso degli anni. A partire da una concezione di salute e benessere puramente anti-infortunistica ristretta al concetto di sicurezza centrata sull'evitamento del malessere e sulla tutela dai rischi di malattia del singolo, si è giunti a considerare il benessere e la salute nel loro aspetto globale e multidimensionale. Questo ha portato ad un'idea di promozione del benessere centrata sui desideri, sulla ricerca della soddisfazione e sul miglioramento delle condizioni di vita del lavoratore e dell'organizzazione.

Al tema del benessere è stata riservata attenzione anche sul piano normativo. La capacità di diffondere e promuovere il benessere dei lavoratori ha, infatti, un forte impatto sull'efficienza e sulla produttività lavorativa, in tale prospettiva, la qualità delle condizioni lavorative risulta, non solo fondamentale per il benessere del lavoratore stesso ma può apportare notevoli vantaggi in termini di produttività.

Va tuttavia rilevato che l'interesse verso la salute del lavoratore è relativamente recente: agli inizi del XX secolo, a valle delle rivoluzioni industriali dei secoli precedenti e delle novità introdotte dalle ricerche tecnologiche, il lavoratore è considerato come una appendice della macchina, lavora in simbiosi con essa, e non può pertanto esprimere bisogni diversi da quelli connessi con la tecnologia di cui l'organizzazione si avvale. Quest'ultima mira a conseguire il miglior risultato, inteso in termini di costi e benefici economici, tenendo in scarsa considerazione l'ambiente di lavoro e lo stato di salute del lavoratore; costui è considerato come un attore passivo

da motivare con incentivi economici, ritenuti gli unici elementi davvero importanti per la sua vita psichica (Smiraglia, 1993), (Sarchielli, 2003), (Avallone, 2005).

Lo Scientific Management di Taylor, agli inizi del Novecento, raggiungeva il suo scopo, producendo un incremento della produttività legato a tempi inferiori di realizzazione; l'approccio taylorista però veniva criticato da quanti si rendevano conto che il cronometrando dei tempi di lavoro e la separazione del lavoro intellettuale da quello manuale produceva risultati paradossali: nella ripetitività dei compiti loro assegnati i lavoratori non solo divenivano meno sensibili agli incentivi economici, ma logorati dalla passività della reiterazione lavorativa erano più soggetti a "distrazioni" e ad infortuni sul lavoro, che alla fine dei conti andavano a discapito della stessa produttività aziendale (Gabassi, 2007). Lo studio di variabili quali alienazione, motivazione e dinamiche di gruppo, portò a considerare in termini nuovi le condizioni di malessere dei lavoratori, e ad apportare un nuovo interesse verso l'elemento umano in azienda.

Dagli anni Trenta sino agli inizi della Seconda guerra mondiale si registra un'attenzione crescente ai fattori che potevano causare infortuni sul posto del lavoro. Nonostante l'obiettivo di migliorare la sicurezza delle condizioni lavorative, si era ancora lontani dal considerare la "salute" come una dimensione multifattoriale: venivano sì valutate le condizioni di lavoro che costituivano fattore di rischio e di infortunio, ma prevalentemente in chiave fisica, disponendo ancora di una concezione dell'uomo di tipo meccanicistico e lineare, in cui il danno è inteso in termini esclusivamente biologici. La rinascita industriale e sociale, conseguente alla fine della Seconda guerra mondiale, porta una nuova visione del lavoratore, considerato finalmente come un soggetto attivo che interagisce con il proprio ambiente di lavoro.

Nascono così le prime esperienze di Job design, in cui si comincia a prestare attenzione allo stato di salute non solo fisico, ma anche mentale del lavoratore, considerando, seppur ancora in termini di linearità, le conseguenze psicologiche che la routinizzazione e l'insoddisfazione possono portare.

Sono però i cambiamenti sociali degli anni '70 del secolo scorso a segnare una svolta: la salute non può essere un elemento da tenere in considerazione solo nel momento in cui viene a mancare, ovvero quando si produce malattia, ma sono necessarie politiche di prevenzione degli infortuni sul posto di lavoro, attraverso l'analisi dell'interazione tra lavoro, individuo e contesto. Tale interesse, molto forte negli Stati Uniti e gradualmente esteso ai paesi occidentali, porta allo studio dei cosiddetti aspetti psicosociali del lavoro. L'approccio di "Health Protection" è sostituito negli anni Ottanta dalla "Health Promotion", fondata sulla volontà di indurre le persone a scelte mirate a migliorare la loro salute fisica e mentale. L'importanza della sicurezza sui luoghi di lavoro è ormai un principio riconosciuto e sentito, e si comincia a focalizzare l'attenzione sulla prevenzione. Parallelamente veniva posta attenzione ai fattori organizzativi che minacciano la salute del lavoratore, producendo malessere psicofisico, che dall'individuo genera poi conseguenze per l'organizzazione stessa. Si introduce, inoltre, il concetto di squadra della prevenzione, con suddivisione di ruoli e responsabilità. La prevenzione di infortuni e malattie professionali entra anche nelle strutture sanitarie e scolastiche.

Sia in ambito europeo, sia nel nostro contesto nazionale è presente una produzione di documentazione normativa che si riferisce alla tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro che segnala l'importanza e la necessità di valutare e di prevenire gli effetti negativi dei rischi psicosociali. Facendo riferimento alla definizione del

concetto di salute espressa dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), “stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non consistente solo in un'assenza di malattia o d'infermità” diviene scontato pensare alla salute dei lavoratori anche in funzione dei possibili rischi psicosociali lavorativi.

#### *Riferimenti normativi a livello europeo*

La Direttiva Madre del 1989 n. 91 della Comunità Europea promuove l'adeguamento della normativa di tutela della salute e sicurezza sul lavoro alle trasformazioni del mondo del lavoro, prevedendo l'obbligo per il datore di assicurare la sicurezza e la salute dei dipendenti in tutti gli aspetti legati alla mansione e di adattare il lavoro all'uomo.

Ulteriori riferimenti legislativi, a livello internazionale, da tenere in considerazione sono: la dichiarazione di Lussemburgo (1997) successivamente aggiornata nella Dichiarazione di Tokyo (1998) riguardanti la promozione della salute sul luogo di lavoro e indicando altri fattori di stress sul lavoro; il documento della Commissione Europea del 1999 che include la citazione dei fattori di stress al lavoro classificati da Ksl (1991); l'Accordo Quadro Europeo 2004 sullo stress nei luoghi di lavoro che riguarda lo stress lavoro-correlato come possibile fattore di rischio per i lavoratori, che deve essere adeguatamente valutato dal datore di lavoro e, se presente, gestito, al fine di preservare la salute del lavoratore e infine l'Accordo Interconfederale del 9 giugno 2008 concerne il recepimento dell'Accordo Europeo sullo stress lavoro correlato.

Alla luce del quadro brevemente tracciato risulta come la salute del lavoratore non possa essere considerata semplice assenza di malattia, ma è uno stato di benessere psicofisico dell'individuo, che va letto attraverso un approccio di causalità circolare;

pertanto esso si inserisce a pieno titolo tra i fattori che definiscono il costrutto multidimensionale di benessere organizzativo (Danna & Griffin, 1999).

#### *Riferimenti normativi a livello nazionale*

Con specifico riferimento al nostro Paese, nella Costituzione Italiana l'Art. 32, comma 1 così recita: *“La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività e garantisce cure gratuite agli indigenti”*. Sempre nella Costituzione Italiana l'Art. 35, comma 1 sostiene che la Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme e applicazioni; mentre nel Codice Civile Art. 2087 si tratta della tutela delle condizioni di lavoro: *“L'imprenditore è tenuto ad adottare nell'esercizio dell'impresa le misure che, secondo la particolarità del lavoro, l'esperienza e la tecnica, sono necessarie a tutelare l'integrità fisica e la personalità morale dei prestatori di lavoro”*.

In Italia, già nel 1942 si richiama la necessità di tutelare la personalità morale dei lavoratori. Anche se non sotto il profilo legislativo, il dovere di sicurezza diviene uno dei principi fondamentali del Diritto del Lavoro; di seguito verranno citati i due documenti normativi più rilevanti in materia.

Oggetto del DPR 547/1955 sono gli infortuni sul lavoro (definiti come avvenimenti che in modo immediato generano una lesione reversibile o irreversibile). Il decreto contiene 406 articoli che descrivono un minuzioso elenco di prescrizioni tecniche cui uniformarsi per la prevenzione degli infortuni sul lavoro.

Il DPR 303/1956 definisce, invece, le cautele indispensabili per tutelare l'igiene negli ambienti di lavoro, ovvero tutte quelle condizioni che possono agire sulla salute e sul

benessere delle persone che occupano un determinato ambiente lavorativo e che nel tempo possono provocare disturbi o malattie.

Negli anni '50 e '60 il principio della presunzione del rischio è l'elemento trainante del sistema di tutela della salute, al datore di lavoro compete mettere in atto una serie di misure generali ed eventualmente, tramite l'intervento medico, attivare il controllo sanitario. Fino agli anni '80 i modelli di prevenzione restano ancorati ai vecchi pilastri legislativi, progettati e realizzati per garantire la tutela della salute e della sicurezza nelle industrie e nell'agricoltura. Negli anni '90 vengono, invece, recepite le prime importanti direttive europee in tema di salute e sicurezza dei lavoratori.

Con il recepimento della Direttiva 89/91/CE e attraverso il D.Lg. 626/94 e il suo inserimento in forma organica all'interno della più ampia normativa, il legislatore vuole esprimere l'intenzione di superare il principio di presunzione del rischio per giungere alla logica della valutazione del rischio che si fonda sia sugli strumenti di misura del rischio che su quelli della prevenzione. Gli interventi di prevenzione devono essere adeguati alla realtà organizzativa, inseriti in un programma di miglioramento continuo. Novità anche per quanto riguarda l'attività formativa, vista ora come strumento di prevenzione dei rischi, senza il solo obiettivo di rendere edotti i lavoratori bensì di formarli a determinati atteggiamenti, partendo dal presupposto che essa sia un efficace strumento di prevenzione per la gestione del rischio. Con il Decreto legislativo n. 626 del 19 settembre 1994 viene ribadito anche il principio contenuto nella Costituzione Italiana, che considera la salute come fondamentale diritto dell'individuo e impone al datore di assicurare condizioni di lavoro non lesive per la salute dei dipendenti.

Con il Decreto legislativo n.195 del 23 giugno 2003 “Modifiche e integrazioni al D.L. 626”, sono individuate le capacità e i requisiti professionali richiesti agli addetti ed ai responsabili dei servizi di prevenzione e protezione dei lavoratori, che devono essere adeguati alla natura dei rischi presenti sul luogo di lavoro e relativi alle singole attività lavorative.

La direttiva del 24 marzo 2004 del ministero della Funzione Pubblica tratta delle “Misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle P.A. 2004”. La direttiva prende in considerazione sia il benessere dei lavoratori sia quello dell’ente, considerando il primo come un presupposto fondamentale del secondo.

Il D.Lgs. 81/08 riordina le numerose disposizioni emanate negli ultimi sessant’anni in un unico testo normativo e introducendo una serie di novità tra cui il ruolo della formazione, intesa come processo educativo attraverso il quale trasferire conoscenze e procedure utili all’acquisizione di competenze per lo svolgimento in sicurezza dei compiti in azienda e alla identificazione, riduzione e gestione dei rischi. Il testo unico riordina e coordina anche le numerose normative relative alla tutela della sicurezza del lavoro comprese quelle riguardanti gruppi di lavoratori esposti a rischi particolari, tra cui anche quelli collegati allo stress lavoro-correlato (Accordo europeo dell’8 ottobre 2004) e quelli riguardanti le lavoratrici in stato di gravidanza (Decreto legislativo 26 marzo 2001, n.151), nonché quelli connessi alle differenze di genere, all’età, alla provenienza da altri Paesi. Nel D.Lgs. 81/08 è, inoltre, rintracciabile una visione più ampia della prevenzione della salute e sicurezza sul lavoro, e una maggiore attenzione allo studio dell’organizzazione del lavoro; per quanto riguarda la “valutazione dei

rischi” stabilisce che essa deve fare riferimento a tutti i rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori, ivi compresi quelli riguardanti gruppi di lavoratori esposti a rischi particolari tra cui anche quelli collegati allo stress lavoro – correlato (di seguito SLC), secondo i contenuti dell’Accordo europeo dell’8 ottobre 2004 (art. 28, comma 1). Inoltre, con riferimento anche alle modifiche apportate al Testo Unico dal decreto legislativo 106/2009, la valutazione dello SLC “deve essere effettuata (art 28, comma 1-bis) nel rispetto delle indicazioni di cui all’art. 6, comma 8, lettera m-quater”.

Le indicazioni di cui all’art. 6 comma 8, lettera m-quarter del decreto legislativo 81/2008, sono state elaborate dalla Commissione consultiva permanente per la salute e la sicurezza sul lavoro in data 17 novembre 2010 e sono le seguenti:

- a. brevità e semplicità;
- b. individuazione di una metodologia applicabile ad ogni organizzazione di lavoro;
- c. applicazione di tale metodologia a gruppi di lavoratori esposti in maniera omogenea allo SLC;
- d. individuazione di una metodologia di maggiore complessità rispetto alla prima, ma eventuale, da utilizzare nel caso in cui la conseguente azione correttiva non abbia abbattuto il rischio;
- e. valorizzazione delle prerogative e delle facoltà dei RLS e dei MC;
- f. individuazione di un periodo transitorio, per quanto di durata limitata, per la programmazione e il completamento delle attività da parte dei soggetti obbligati”.

La principale finalità del Decreto Correttivo Legislativo 106/2009: disposizioni integrative del decreto legislativo 9 aprile 2008, n.81, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro è quella di rendere effettiva la tutela della salute e sicurezza sui luoghi di lavoro.

Lettera circolare Ministero del lavoro 18 Novembre 2010 n.23692 contiene le indicazioni per la valutazione del rischio da stress lavoro correlato.

Questa è una visione del processo di regolamentazione attraverso Leggi, Direttive e Decreti legislativi che hanno accompagnato il crescere dell'importanza data in materia di sicurezza, salute e benessere nel mondo del lavoro. Ciò permette di sottolineare che quella del benessere è una questione che nel corso degli anni ha suscitato sempre un maggior interesse nel mondo del lavoro tanto da essere ritenuta una situazione da tutelare e promuovere.

### 1.3. Stare bene a scuola

Come argomentato nei precedenti paragrafi, salute e benessere della persona sono concetti divenuti pressoché inseparabili: non solo perché l’OMS nel 1948 dichiara che la salute è qualcosa di più dell’assenza di malattia definendola uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, ma anche perché noi, spontaneamente, già intendiamo lo stare bene non semplicemente come uno stato non negativo, non essere malati, bensì come uno stato positivo di salute. Lo “stare bene” quindi non si riferisce più prettamente alla salute fisica ma si è allargato implicando anche lo stato psichico e sociale. Come osservato il benessere è entrato a far parte dei contesti lavorativi attraverso il susseguirsi di provvedimenti normativi che hanno ispirato le prassi. Così come per tutti i lavoratori, anche nel contesto scolastico, la tutela della salute e del benessere dei docenti è regolata dalle norme vigenti e precedentemente menzionate nel paragrafo 1.2. In questo ambito risalta in maniera particolare la natura relazionale del benessere fortemente intrecciato con la qualità dei rapporti che gli insegnanti instaurano con i colleghi, gli alunni, gli operatori e il dirigente scolastico. Tale specificità, per essere pienamente colta, implica una focalizzazione sulle caratteristiche che contraddistinguono il lavoro in ambito scolastico. Quando si pensa al profilo professionale del docente bisogna, infatti, considerare una molteplicità di competenze fra loro integrate dinamicamente. Il docente non è un semplice erogatore di conoscenze ed informazioni, ricopre un ruolo ben più articolato in cui le sue competenze psico-pedagogiche, disciplinari, metodologico-didattiche, comunicativo relazionali e organizzative permettono al docente di svolgere il proprio lavoro (Fumarco, 2006).

Stare bene è lo scopo di tutti noi. Ogni giorno si cerca di raggiungere qualcosa che pensiamo ci permetta di vivere al meglio e di essere felici. La maggior parte di ogni nostro sforzo, di ogni nostro atto e progetto persegue come scopo la felicità, o perlomeno il raggiungimento di un buon livello di serenità, e ciò è una sorta di istinto che guida l'uomo nelle sue scelte di vita. Considerando la classe come un luogo di vita, è importante aiutare tutti i suoi componenti a raggiungere il giusto grado di benessere. Senza dubbio il benessere scolastico porta a vantaggi formativi; in tal senso Polito sostiene infatti che “coltivando il benessere, l'accoglienza, la solidarietà e la responsabilità si rende piacevole ed efficace il processo di formazione” (Polito, 2000). Difatti, affettività e cognizione si influenzano vicendevolmente. Secondo Kanizsa (2007) stimolare il benessere personale porta benefici all'apprendimento perché stare bene in classe ed essere a proprio agio con i colleghi intrattenendo buoni rapporti con bambini e adulti aiuta l'apprendimento e l'intero processo educativo.

Essere a proprio agio e sentirsi bene nell'ambiente scolastico è dunque un punto di forza per l'apprendimento. Se si dovesse pensare alla situazione contraria, si direbbe che “il disagio scolastico è un elemento che può condizionare fortemente il lavoro di classe per il carico di insicurezza e di infelicità che comporta sia negli allievi sia negli insegnanti” (Kanizsa, 2007). Le pesanti sensazioni che il disagio comporta non permettono la disponibilità a conoscere in quanto l'energia è concentrata a far fronte alle emozioni negative. In altre parole “il disagio scolastico è uno stato emotivo che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo” (Kanizsa, 2007).

Il benessere personale e il clima di classe sono legati e si influenzano vicendevolmente: avere un buon clima di classe “è importante per gli studenti, che trovano in un ambiente favorevole un incentivo all’apprendimento, e per gli insegnanti, che possono svolgere il loro programma con tranquillità” (Kanizsa e Genovese, 1989). L’apprendimento dell’allievo migliora se esso si sente in un ambiente rassicurante e favorevole. Il docente deve quindi essere in grado di creare “una tessitura quotidiana di emozioni positive, a cui tutti devono partecipare con responsabilità. Non basta creare un buon clima di classe ma bisogna continuare a coltivarlo e a tesserlo insieme tutti i giorni” (Polito, 2003). Van Petegem (2007) afferma che il benessere degli insegnanti è parte del clima stesso di classe a sua volta inserito in un modello d’istruzione efficace. Il benessere a scuola viene definito come “uno stato emozionale positivo risultato di un’armonia data dalla somma di fattori di contesto specifici, bisogni personali e aspettative verso la scuola” (Van Petegem, 2007). La “psicologia positiva” parte dalla considerazione che l’insegnante è il protagonista nella costruzione del clima di classe e che il suo ruolo è determinante ai fini della riuscita del processo educativo. L’impatto del successo scolastico aumenta infatti in maniera direttamente proporzionale all’aumentare del supporto dell’insegnante e del livello di fiducia insegnante-studente. La dimensione relazionale è al centro del lavoro scolastico e le difficoltà in questo ambito possono creare condizioni di insoddisfazione che favoriscono l’insuccesso scolastico e un clima di classe non positivo.

La scuola è certamente un sistema complesso e ricco di relazioni e interazioni. Chi avverte gioia si sente motivato e sereno, al contrario avvertendo aggressività non è possibile giungere ad uno stato di tranquillità e benessere emotivo. È importante,

pertanto, che il docente sia in grado di instaurare, quindi, relazioni piacevoli con colleghi e alunni, basate sull'aiuto reciproco, sul sostegno e sul rispetto.

Non a caso al centro processo educativo vi è la relazione tra insegnante e allievo, fondata su stima e rispetto reciproci, in cui l'insegnante sappia essere sé stesso, autentico in ogni momento del suo lavoro (Putton, Francescato & Cudini, 2008). La relazione deve basarsi su stima e rispetto, di modo che l'allievo possa sentirsi accettato ed amato. L'apprendimento potrà avere luogo solo se lo studente accetta ciò che l'insegnante gli propone (Kanizsa, 2007). Il docente deve avere un atteggiamento empatico verso i suoi alunni, in questo modo essi potranno sentirsi accolti perché "l'insegnante che esprime una profonda partecipazione emotiva verso la crescita dei suoi studenti li fa sentire importanti e degni di ogni cura e attenzione" (Polito, 2003).

Particolare attenzione va posta anche al cosiddetto "effetto Pigmalione" o "effetto Rosenthal"; se gli insegnanti credono che un alunno sia meno dotato lo tratteranno, anche inconsciamente, in modo diverso da gli altri; il bambino interiorizzerà il giudizio e si comporterà di conseguenza. Si instaura così un circolo vizioso per cui l'allievo tenderà a divenire nel tempo proprio come l'insegnante lo aveva immaginato. Questo comportamento va attribuito al fatto che l'alunno, in maniera inconscia, crede che il giudizio negativo del proprio insegnante svaluterà i suoi eventuali risultati. Pertanto, appartenendo ad un contesto sociale dove viene valutato in base al suo rendimento, il fatto che ad un uguale risultato per lui corrisponda una valutazione differente, lo può portare a giudicare il proprio lavoro dispersivo. Inoltre, il fatto che l'insegnante stesso dia più credito ad un alunno in particolare facilita il lavoro di quello specifico alunno, in quanto giustifica verso le altre persone il suo impegno allo studio. Una

discriminazione ed un pregiudizio da parte dell'insegnante potrebbero potenzialmente essere deleteri per il bambino.

Del resto, già nel secolo scorso, Maria Montessori aveva stabilito una regola deontologica d'oro: ogni insegnante doveva astenersi dal pensare male di uno studente, in quanto temeva che anche il semplice pensiero trasmettesse all'allievo una spinta negativa.

Un ruolo strategico nella gestione relazionale è svolto dai processi comunicativi che possono essere efficaci oppure, se ostacolati, inefficaci.

Per comunicare in modo efficace è necessario accogliere l'altro ed essere disponibili all'ascolto. Non meno importante è la comprensione e la considerazione dei bisogni dell'altro. Inoltre, è essenziale che il docente partecipi emotivamente, dimostrando ai suoi alunni quanto lui stesso tenga al loro benessere, dando fiducia all'allievo, sostenendolo e aiutandolo a compiere le sue scelte.

La comunicazione comprende quattro aspetti (Shulz Von Thun, 1997): uno di contenuto che concerne ciò che si vuole comunicare; uno di relazione, ossia il comportamento che si instaura con il destinatario; uno di rivelazione di sé, poiché ognuno, quando si esprime, rivela qualcosa della sua personalità; infine uno di appello, che riguarda il messaggio subliminale che si voleva trasmettere. Ogni destinatario si concentra maggiormente su uno di questi aspetti. Inoltre "i destinatari hanno spesso la tendenza a cogliere tra le pieghe poco chiare di un'informazione qualcosa che appartiene in realtà al ricco tesoro delle fantasie, aspettative, timori e quindi, infine, ricevono un messaggio da sé stessi" (Shulz Von Thun, 1997). In questo modo la comunicazione può essere facilmente ostacolata dall'incomprensibilità. La teoria della

comunicazione è la base dell'insegnamento: il docente deve sapere come comunicare con i suoi allievi, per essere efficace e per recepire informazioni non esplicitamente trasmesse.

Alla base della comunicazione vi è l'ascolto insieme all'accoglienza. Essere accogliente è l'atteggiamento proprio di un insegnante che ama il suo lavoro, i suoi allievi, il loro benessere e il loro apprendimento. "Accoglienza vuol dire ospitalità, fare spazio dentro di noi per percepire la presenza dell'altro, ascoltarlo, valorizzarlo nella sua diversità, apprezzarlo e festeggiarlo per la sua crescita e autorealizzazione (Polito, 2000). Tutti questi elementi permettono una migliore relazione tra docente e allievo e la considerazione del benessere del singolo, permettendo di favorire l'apprendimento. L'accoglienza infatti è un ulteriore connotato che può migliorare il processo educativo in quanto facilita l'apprendimento poiché nel momento in cui ci si sente accolti è più facile aprire la mente e lasciare che fiorisca la voglia di conoscere ed imparare. Un educatore, infatti, è una persona innanzitutto accogliente in quanto interessata al benessere e al miglioramento dell'altro.

Un docente accogliente apre sé stesso, è ospitale e lascia che gli studenti si confidino, dona fiducia, ascolto e percepisce quando l'allievo non è a suo agio, cercando di aiutarlo a far fronte al suo malessere. In questo modo gli allievi vivranno la scuola in modo diverso, si sentiranno liberi in uno spazio che li considera. Accoglienza significa camminare insieme al bambino, sostenerlo perché permette non solo di avere maggior fiducia nel docente, ma anche in sé stessi, in quanto "la concezione che una persona ha di sé è costituita anche dalla percezione di come gli altri reagiscono nei suoi confronti" (Polito, 2003). Questo significa che se l'individuo avverte ostilità nei suoi confronti si percepirà negativamente, mentre se avverte accoglienza e amore, si

percepirà più positivamente: l'accoglienza, pertanto, ha una grande importanza nella costruzione del proprio senso di identità e del proprio valore.

L'ascolto è fondamentale per l'accoglienza: non essere ascoltati significa non essere accolti, in quanto, si coglie la sensazione che l'altro non sia interessato al nostro mondo, al nostro essere, a noi. "La mancanza di ascolto ci rende vulnerabili, ci fa sentire senza valore, perché ci sembra che i nostri interlocutori non apprezzino quello che doniamo loro attraverso il dialogo" (Polito, 2000).

La qualità della relazione educativa e il benessere conseguente sono strettamente legati alle modalità di conduzione del proprio lavoro da parte dell'insegnante (Kanizsa, 2007). Lo stile che ogni insegnante rappresenta un equilibrio fra i due estremi: formale ed informale. Il primo è caratterizzato dall'insegnamento sistematico della didattica, si avvicina ad un metodo tradizionale in cui l'allievo è piuttosto passivo di fronte ad una lezione tendenzialmente frontale. In quello informale invece l'allievo è attivo ricercatore della conoscenza, questo metodo stimola maggiormente l'apprendimento di competenze piuttosto che di conoscenze. Ciò che è necessario per una buona reazione educativa, per un apprendimento efficace ed un clima di benessere, è che "l'insegnante sia entusiasta della sua materia e provi piacere nello spiegarla" (Kanizsa, 2007).

Creare uno spirito collaborativo nell'ambiente scolastico permette il benessere del singolo così come un migliore apprendimento. Si tratta di creare un'atmosfera di condivisione, in cui ognuno è considerato importante e valorizzato dal gruppo.

Ragionare sul benessere mette in primo piano il ruolo giocato dalle emozioni. Ogni persona che sia essa adulta o infante, porta con sé il proprio essere, le proprie emozioni

e i propri sentimenti. “Le emozioni sono inevitabilmente presenti nella vita scolastica. La gestione delle emozioni a scuola, che si attivano negli scambi fra bambini e adulti, è parte integrante del ruolo degli insegnanti” (Kanizsa, 2007). Diventa, dunque, compito del docente considerare le emozioni degli allievi e aiutarli a gestirle, in quanto, “l’educazione emotiva o socio-affettiva diventa un mezzo e un fine per uno sviluppo adeguato della personalità del bambino” (Francescato, Putton & Cudini, 2008), sviluppo che deve essere di basilare interesse per il docente. Come sostiene Goleman<sup>4</sup>, a scuola è quindi necessario sviluppare una intelligenza emotiva, che aiuti a capire i propri bisogni e le proprie emozioni portando ad uno sviluppo empatico. Le emozioni sono decisamente coinvolte nel processo di insegnamento e apprendimento e devono, perciò, essere considerate dal docente perché possono creare angoscia, insicurezza, paura, risentimento e bassa autostima nell’allievo. Anche le emozioni del docente sono importanti perché vengono percepite dagli allievi e influenzano così direttamente lo stato d’animo del bambino, il suo benessere e di conseguenza il suo apprendimento (Poncioni, 2001).

---

<sup>4</sup> Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva*. Rizzoli, Milano.

#### 1.4. Il fenomeno del burnout

Negli ultimi anni le riforme che hanno interessato il mondo dell'istruzione sono state molteplici non solo dal punto di vista legislativo istituzionale ma anche psico-pedagogico e didattico. Di questi cambiamenti la figura dell'insegnante ne ha risentito particolarmente perché ha dovuto adattarsi ad una serie di situazioni, impegni, aspettative e rapporti nuovi ed inaspettati.

L'insegnante deve far fronte ad una molteplicità di richieste e funzioni che derivano dalla complessità della società di oggi, nella quale i valori della famiglia e della comunità sono cambiati nel corso del tempo. Queste aspettative si traducono però in pressioni verso gli insegnanti e, quando la loro preparazione e formazione non consente di rispondere adeguatamente a queste pressioni, sfociano nello stress (Selye, 1936).

Il termine "stress" è entrato a far parte del linguaggio corrente e viene usato per descrivere una situazione di disagio, di tensione, di forte preoccupazione o di ansia. L'uso che se ne fa è indubbiamente molto generico, spesso improprio, soprattutto se si pensa che, in realtà, l'origine del termine è legata al settore metallurgico (nel quale era tradizionalmente utilizzato per indicare gli effetti che grandi pressioni determinavano sui materiali). Questa collocazione etimologica fa riferimento alla definizione proposta da Hans Selye che aveva preso in prestito il termine proprio dalla metallurgia per indicare una concatenazione di eventi omeostatici, adattamenti e modificazioni fisiologiche come effetto di pressioni esterne o ambientali. A fondamento della sua definizione sta l'ipotesi che nei meccanismi biologici che presiedono alle risposte di adattamenti di un organismo a fronte di un agente nocivo,

esiste un insieme di segni e di sintomi tra loro correlati tale da far pensare all'esistenza di una sindrome generalizzata di risposte, denominata successivamente "sindrome generale di adattamento" (SGA) o, appunto, "stress". Quest'ultimo viene definito come una "risposta generale, e quindi aspecifica, a qualsiasi richiesta (demand) proveniente dall'ambiente" (Selye, 1956), (Farnè, 1999).

Con il termine "aspecifico" si intende che ad un effetto o ad una risposta biologica non sia sempre riconducibile *una sola* causa. Viene enfatizzato, invece, il fatto che stimoli differenti possano indurre una risposta stereotipata, chiamata stress, determinata non tanto dalla natura dello spirito, quanto dalla sua intensità.

Per questo motivo tale stimolo non per forza deve essere negativo o dannoso per attivare una situazione di stress, ma potrebbe anche essere intensamente piacevole: tale risposta è aspecifica perché la sua finalità è favorire un generale adattamento dell'organismo. Con il termine "qualsiasi" viene sottolineato il concetto per il quale una medesima risposta sia causata anche da stimoli diversi, di qualsiasi natura. Lo stress o SGA può essere attivato non solo da eventi straordinari, ma anche da richieste ambientali consuete, purché accentuate o percepite in maniera soggettivamente più intensa.

Successivamente Lazarus e Folkman (1984) definiscono lo stress come "un particolare tipo di rapporto tra la persona e l'ambiente, che viene valutato dalla persona stessa come gravoso o superiore alle proprie risorse e minaccioso per il proprio benessere". In base a tale definizione, lo stress deriva da una dinamica fra individuo e ambiente che scatena una risposta interiore dell'individuo con, appunto, effetti fisiologici. Tali effetti, come sostenuto precedentemente, non sono necessariamente negativi. Gli

effetti negativi si verificano quando vi è una incongruenza fra le richieste dell'ambiente e la capacità soggettiva di esaudirle. Nel suo volume "Stress without Distress" Selye aveva, infatti, sostenuto che lo stato di stress fosse uno stato fisiologico normale e che, pertanto, non potesse e non dovesse essere evitato: "La completa libertà dallo stress è la morte. Contrariamente a quanto si pensa di solito, non dobbiamo, e in realtà non possiamo, evitare lo stress, ma possiamo incontrarlo in modo efficace e trarne vantaggio imparando di più sui suoi meccanismi, e adattando la nostra filosofia dell'esistenza ad esso" (Selye, 1974).

Ogni individuo possiede un diverso livello di resistenza alla tensione, che, a sua volta, non è sempre e necessariamente negativa o dannosa. I fenomeni che generano stress si possono riconoscere nell'angoscia, nello sforzo fisico, come pure nel successo. "Dal punto di vista della sua capacità di provocare uno stress, non ha importanza che l'agente stressante, o la situazione che dobbiamo fronteggiare, sia piacevole o spiacevole: conta solamente l'intensità del bisogno di adattamento o riadattamento" (Selye, 1974). Gli individui possiedono una sorta di "serbatoio di energie" per fronteggiare gli stimoli esterni, in base al quale si determina il livello di resistenza al fenomeno. Tale "serbatoio" si esaurisce facilmente quando l'agente stressante (stressor) è particolarmente intenso, o quando più fattori stressanti agiscono contemporaneamente, oppure ancora quando l'azione degli agenti stressanti è prolungata nel tempo (Castello, 2010).

Se poi, come spesso accade, questa situazione stressogena viene sottovalutata può concludersi con una situazione di burnout, espressione che indica una condizione di sofferenza sia psichica che fisica, che si sviluppa sul posto del lavoro (Freudenberg, 1974).

Il termine inglese “burnout” può essere tradotto letteralmente in “bruciato”, “logorato”, “fuso” e significa bruciare fino in fondo, estinguersi indicando una condizione di esaurimento emotivo derivante dallo stress dovuto alle condizioni di lavoro e a fattori della sfera personale e ambientale. È uno squilibrio prolungato tra investimenti e risultati, tra richieste e risorse (Borgogni & Consiglio, 2005). Questo termine viene utilizzato per indicare una serie di fenomeni di affaticamento, logoramento e improduttività lavorativa registrati nei lavoratori inseriti in attività professionale a carattere sociale. “Burnout” rende l’idea della spinta iniziale che si esaurisce e lascia in qualche modo vuoti gli operatori.

Mentre lo stress si configura come una risposta adattiva a stimoli esterni, il burnout si caratterizza come una sindrome da stress cronico, ovvero un effetto patologico dovuto ad un processo stressogeno manifestatosi in maniera prolungata e intensa nel tempo. È perciò un fenomeno prevalentemente psico-sociale. A tale fenomeno è stato idealmente identificato il suo opposto, il “Job engagement” ovvero la propensione dell’individuo a lavorare con grande energia, ad essere emozionalmente coinvolto e a sentirsi efficace nel proprio lavoro (Chirico & Ferrari, 2014).

Il burnout secondo il modello proposto da Maslach (Maslach & Leiter, 2000), è un fenomeno caratterizzato da tre dimensioni:

- *l’esaurimento emotivo*: il soggetto prova la sensazione di aver esaurito (letteralmente “bruciato”) le proprie energie emotive e psicologiche fino a non riuscire a ristabilire le proprie risorse necessarie ad affrontare il lavoro. Si sente logorato e sopraffatto non riuscendo più a ricaricarsi.

- *la depersonalizzazione*: il soggetto si distacca umanamente dall'utenza iniziando a provare indifferenza e cinismo verso la manifestazione dei bisogni altrui che legge come minaccia per sé. Inizia, quindi, ad assumere un comportamento freddo e distaccato abbassando entusiasmo e coinvolgimento.
- *la mancata realizzazione personale* (lavorativa o professionale): il soggetto inizia a sviluppare sentimento di inadeguatezza nello svolgimento delle sue mansioni sviluppando credenze che non lo ritengono capace di svolgere il lavoro efficacemente. L'abbassamento della fiducia rispetto all'efficacia delle sue mansioni aumentano l'insoddisfazione e la mancanza di stima nei confronti delle proprie capacità insieme ad una sensazione di diminuzione o perdita sia della propria competenza professionale, sia del proprio desiderio di successo.

Freudenberger (1974) descrive il burnout come un fuoco che devasta le energie, l'immagine di sé, le aspettative di individui che hanno investito molte forze nel lavoro, individuando quindi proprio nelle persone più coinvolte in pratiche lavorative un rischio maggiore. "Il burnout è uno stato di frustrazione nato da una devozione ad una causa, da uno stile di vita, da una relazione che ha mancato di produrre la ricompensa attesa" (Freudenberger, 1974).

È possibile descrivere il burnout attraverso i suoi sintomi che si manifestano a tre livelli (Botticelli, 2012):

1. *livello fisico*: il soggetto avverte senso di esaurimento e fatica: torpore, mal di testa frequenti, disturbi gastrointestinali, insonnia e disturbi del sonno, maggior vulnerabilità alle malattie (raffreddori, mal di schiena, influenze

frequenti), sintomi psicosomatici, bassa pressione, cambiamento di abitudini alimentari e conseguente cambiamento di peso;

2. *livello psicologico*: il soggetto manifesta sensi di colpa, depressione, negativismo, isolamento, ritiro e rigidità di pensiero, alterazione dell'umore, perdita di autostima, mancata capacità di ascolto, pensieri intrusivi;
3. *livello comportamentale*: il soggetto fa più assenze e ritardi a lavoro, dimostra atteggiamenti di chiusura, scarsa creatività, ricorso a procedure standardizzate, fino ad un totale distacco emotivo nei confronti del proprio lavoro e dell'utente a carico (Del Rio, 1990).

Le conseguenze che la sindrome del burnout porta con sé sono a loro volta multidimensionali e non riguardano solo l'individuo. Per essere affrontato e compreso deve essere considerato come un problema che coinvolge l'intera organizzazione in cui si manifesta.

L'insegnante è l'elemento, del suo contesto, più determinante e così come le sue condizioni di benessere possono influenzare positivamente l'ambiente scolastico, (argomentato nel paragrafo precedente) allo stesso modo le sue condizioni di disagio e di burnout hanno un impatto sulle sue pratiche didattiche e in generale lavorative. Il ruolo chiave che l'insegnante riveste nello sviluppo e nell'orientamento degli individui e l'eredità culturale di cui gli insegnanti sono responsabili di tramandare, non riguardano solo il sapere nozionistico ma anche le componenti dell'identità personale e della costruzione dei valori. L'esperienza e lo stato di salute dell'insegnante hanno quindi una doppia importanza: in primo luogo vi è la considerazione e il rispetto delle condizioni di vita individuale, in secondo luogo la presa di responsabilità delle

conseguenze sui soggetti terzi che fanno parte del contesto, prima di tutto gli studenti, nel momento in cui non si prendono seriamente in considerazione questi fattori.

I più comuni fattori di stress sono stati divisi nelle seguenti categorie (Brown & Ralph, 1998):

- *relazione insegnante/alunno*: si associano a questa categoria tutte le dimensioni che riguardano gli aspetti della classe e della composizione del gruppo. Rientrano quindi la presenza di “casi difficili” ma anche il livello di disciplina tenuto dalla classe e lo stile di comportamento;
- *relazione con i colleghi*: in questa categoria rientrano sia gli aspetti relazionali (conflitti e differenze interpersonali con i colleghi) sia la distribuzione del carico lavorativo. Alcuni aspetti di ordine organizzativo, le difficoltà di comunicazione o l’inserimento di persone neo-assunte;
- *relazione con i genitori e la comunità*: possono esserci relazioni di conflitto con i nuclei familiari degli alunni, una percezione di mancata fiducia e riconoscimento del ruolo, un eccessivo distacco tra le visioni educative senza punti di accordo;
- *innovazione e cambiamento*: questa categoria comprende un livello macro-organizzativo e istituzionale in cui si assiste, specificatamente nel contesto italiano, a frequenti riforme dei sistemi educativi che non vedono un giusto grado di coinvolgimento dalle parti in causa. Questo porta ad un sentimento di impotenza e una mancanza di risorse nell’affrontare le trasformazioni che si percepiscono;

- *gestione organizzativa dell'istituto scolastico*: rispetto alla gestione organizzativa il ruolo del dirigente scolastico è determinante nella percezione degli insegnanti dell'intero sistema. Il supporto, non solo emotivo ma organizzativo, gli stili comunicativi, la comunicazione dei cambiamenti e la distribuzione dei carichi di lavoro sono solo parte della macchina organizzativa. Rientra in questa categoria anche il grado di coinvolgimento dell'insegnante nei processi di decision making e la percezione di autonomia e controllo nelle scelte professionali;
- *fattori temporali e legati alla mansione*: l'aumento delle ore di lavoro, della complessità dei compiti, frequenza delle riunioni, frequenza di richieste di mansioni fuori orario lavorativo, l'inefficacia dei momenti di gruppo, l'assenza di momenti formativi (Stanzione, 2018).

Oltre a tutti questi fattori, anche la passione o una forte dedizione al proprio lavoro può portare all'esaurimento. La celebre citazione di Confucio "Scegli il lavoro che ami e non dovrai lavorare neppure un giorno in vita tua" è un'idea preziosa, ma non sempre veritiera. Secondo un recente articolo pubblicato sull'*Harvard Business Review*<sup>5</sup>, quando equipariamo il lavoro che amiamo con il "non lavorare veramente", si diffonde la convinzione che se lo amiamo così tanto dovremmo farlo di più, tutto il tempo, in realtà. Nessuno, effettivamente, avrebbe bisogno di un giorno libero se non si sta veramente lavorando. Questo tipo di mentalità può tuttavia portare all'esaurimento e le conseguenze possono essere disperate e difficili da individuare. Prendendo in considerazione la passione con cui lavora un insegnante che ama il proprio lavoro, essa

---

<sup>5</sup> Moss, J. (June 2019). "When passion leads to burnout". *Harvard Business Review*. Disponibile da: <https://hbr.org/2019/07/when-passion-leads-to-burnout>

potrebbe, a lungo andare, ampliarsi e sfociare in una passione ossessiva, al contrario di quella che precedentemente era una passione armoniosa, e ciò potrebbe accrescere situazioni di conflitto e pertanto di Burnout. Questo accade perché viene a meno la situazione di equilibrio iniziale poiché l'individuo si concede e si identifica nel proprio lavoro in una maniera talmente intensa da creare uno scompenso ed una mancanza nel riuscire ad equilibrare la vita privata con l'impegno lavorativo. Nell'articolo si fa riferimento a quanto sostiene il Dottor Edward Ellison<sup>6</sup>: una soluzione a questo tipo di problema è la formazione. Insegnare a docenti, e in generale a lavoratori emotivamente molto coinvolti e motivati dalla una forte passione per il proprio lavoro, a creare dei limiti, dei confini tra la propria vita privata ed il lavoro. Bisogna diffondere la convinzione che ciò non è un fatto "egoista", ma al contrario permette di avere prestazioni maggiormente efficaci nel proprio lavoro e di aiutare più soddisfacentemente le persone con cui si lavora a contatto, in questo caso alunni o colleghi (Moss, 2019).

---

<sup>6</sup> Direttore e medico della Southern California Permanente Medical Group (uno dei maggiori gruppi medici statunitensi).

## 1.5. La formazione come risorsa

Rispetto ai pericoli legati a situazioni di malessere (o di assenza di benessere), illustrati nel paragrafo precedente, si può intervenire in più modi, ambiti e con più metodi partendo dal piano personale sino al piano istituzionale. Nello specifico è possibile prevenire il burnout negli insegnanti, così da sconfiggerlo e bloccarlo prima del suo manifestarsi, utilizzando alcuni accorgimenti e strategie operative, proprio perché come dice Maslach<sup>7</sup>: “un grammo di prevenzione vale quanto mezzo chilo di cura” (Rossati & Magro, 1999).

Le situazioni di malessere e di burnout dovrebbero essere affrontate, quindi, ad un primo livello, con la prevenzione: un intervento attraverso la formazione può dare gli strumenti necessari agli insegnanti per provare a gestire le situazioni di malessere in modo che non sfocino in situazioni di burnout. Un docente formato ha più strumenti e conoscenze necessari per affrontare e superare situazioni di malessere, questo in quanto l'informazione consente di applicare i contenuti metodologici alla pratica professionale.

Per evitare il “rischio burnout” l'insegnante può ricorrere a strategie in grado di agire sulla sfera personale e professionale. È importante l'acquisizione di consapevolezza di sé e delle proprie esigenze, prestando attenzione ai primi sintomi psicosomatici e attivandosi ad interpellare esperti, affrontando gli insuccessi lavorativi come un momento transitorio e costruttivo, imparando a gestirli diversamente, ponendosi

---

<sup>7</sup> Maslach, C. & Leiter, P. (2000) *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Erickson, Trento.

obiettivi realistici (tenendo conto dei propri limiti) e impegnarsi a raggiungerli strutturando il tempo lavorativo in modo efficace e flessibile.

Esistono, infatti, diversi fattori di protezione che, implementati, possono ridurre la possibilità di una situazione di burnout. In tale prospettiva, i fattori sociali, come il tipo di supporto ricevuto nei momenti di difficoltà da parte di colleghi o dirigenti scolastici, i fattori emotivi che dipendono dal tipo e dal livello di competenze emotive e relazionali possedute dal docente e i fattori di ordine cognitivo, nello specifico le concezioni degli insegnanti sullo sviluppo intellettuale degli alunni e sulla rilevanza che riveste il processo di insegnamento-apprendimento.

Fattori di protezione dovrebbero trovare integrazione all'interno di una proposta formativa "ad hoc". Questa tiene in considerazione le tre dimensioni che caratterizzano la sindrome del burnout: esaurimento emotivo, depersonalizzazione e realizzazione personale (illustrati nel paragrafo precedente). È necessario inoltre, misurare lo stile comportamentale manifestato dai docenti (assertivo, passivo o aggressivo), valutare la consapevolezza presentata dagli insegnanti rispetto alle proprie emozioni e la capacità di regolazione delle stesse, così da fornire un indice di percezione dell'Intelligenza Emotiva, ed infine comprendere lo stile di coping adottato, e la particolare modalità di gestione dello stress presentata. Un percorso formativo frutto di questa analisi può essere in grado di offrire gli strumenti necessari per poter facilitare la prevenzione o il contrasto dell'esordio della sindrome di burnout.

Di là dalle proposte specifiche, il valore protettivo della formazione è offrire un contributo alla crescita dell'individuo nella sua globalità e in particolare della sua consapevolezza professionale. È un processo che avviene nel corso del tempo: la

formazione si colloca come prospettiva di impegno continuo per l'arco della vita umana e proprio perché correlata ai processi di cambiamento, di trasformazione, di sviluppo dei sistemi, mira al miglioramento e alla crescita dell'individuo, della propria professione e delle proprie competenze. La formazione è dunque rinnovamento delle conoscenze e delle capacità, struttura e consolida un processo di maturazione apportando nuove competenze da impiegare sul piano personale e professionale. È un percorso complesso di trasferimento di contenuti e metodi per permettere l'acquisizione di livelli culturali ed emotivi sempre maggiori (Sandrin, 2004).

Il tema formazione nell'ambito scolastico rappresenta una delle zone più "oscure" di questo tipo di organizzazioni. La cultura del fare e dell'agire spesso sovrasta quella del sapere, anche quando questo risulta essere un elemento essenziale per l'organizzazione. "Il saper fare, come effetto di una intraprendenza guidata dalla intuizione, è sempre in auge, mentre l'apprendimento di nozioni, concetti e più in generale, di istruzione aggiornata, attinte con dedizione dalla lettura o con la partecipazione ad impegnativi corsi di qualificazione, viene tuttora considerato in molti ambienti lavorativi attività prettamente giovanile e improduttiva" (Argentero & Setti, 2007).

Per quanto riguarda gli insegnanti, così come il resto dei professionisti, la formazione iniziale universitaria non è sufficiente. È pertanto necessario che la formazione, tramite un aggiornamento continuo, prosegua "in itinere" nel corso della carriera lavorativa per permettere ai docenti di "restare al passo con i tempi" con i cambiamenti della società e di conseguenza delle nuove generazioni che usufruiscono dell'istituzione. Se al contrario non venisse attuata una formazione continua, il sistema scolastico non avrebbe modo di rinnovarsi perdendo così di efficacia; di conseguenza verrebbe meno

allo scopo di istruire e formare gli alunni promuovendo il loro sviluppo armonico e integrale.

Nell'ambito delle normative di supporto va menzionata l'importanza di sensibilizzare i docenti sulle malattie professionali alle quali risultano maggiormente esposti (prevalentemente psichiatriche), sulle caratteristiche dell'insorgenza e sui sintomi più comuni, sulle modalità per affrontarle e sugli strumenti medici, burocratici e legali dei quali servirsi. Ciò è in linea con quanto sancito dal D.L. 81/08 circa l'attuazione, da parte dei Dirigenti, delle azioni di prevenzione e monitoraggio dello stress lavoro correlato; purtroppo va registrato che i medici facenti parte delle Commissioni Mediche di Verifica (CMV) spesso ignorano le patologie professionali dei docenti, finendo per riammettere in servizio insegnanti con pesanti diagnosi psichiatriche (Lodolo D'Oria, 2017).

Nel contesto scolastico del nostro Paese non è assicurata al docente la possibilità di essere sostenuti da una rete (di esperti, colleghi, etc.) che contribuisca a fornire un supporto sempre presente e disponibile nei momenti di inevitabile difficoltà vissuti a scuola; l'utilità di agire in tal senso è in linea con quanto emerso in diversi studi nazionali ed internazionali (Gabola, 2011), che sottolineano l'urgenza di garantire il benessere a lungo termine degli insegnanti. Tale azione potrebbe essere portata avanti da una rete costituita da risorse dentro e fuori il contesto lavorativo, finalizzata a facilitare il contenimento e la canalizzazione delle emozioni emergenti nelle situazioni complesse, lo sviluppo di stili più attivi ed assertivi, e la promozione di un ambiente di lavoro soddisfacente che possa limitare il divario tra realtà e aspettative.

Il supporto costante nell'arco della carriera lavorativa può essere ben sintetizzato dal concetto di accompagnamento. In ambito educativo l'accompagnamento è una strategia formativa vincente e trasversale di ogni percorso e si traduce in pratiche quali il counseling, il coaching, la mediazione e il mentoring (Biasin, 2010). Questo tipo di rapporto risulta particolarmente interessante nell'ambito della formazione continua in quanto sintetizza i bisogni di autonomia tipici delle figure professionali con quelli più tipici dell'apprendimento. Un'ulteriore peculiarità di questo approccio formativo sta nella sua versatilità: poiché “il posizionamento specifico in ciascuna situazione di accompagnamento” varia esprimendo un equilibrio dinamico tra l'azione di dirigere e quella di seguire (Montalbetti, 2017).

Accompagnare permette di ancorare a situazioni reali le conoscenze trasmesse così da facilitare un'appropriazione personale. Non ci si deve tuttavia aspettare che un percorso di questo genere sia finalizzato esclusivamente alla risoluzione di problematiche contingenti, ma è piuttosto da intendersi come uno spazio all'interno del quale porre domande, uno spazio in cui mettere e mettersi in gioco. In questa prospettiva il docente che accompagna funge da risorsa di supporto “che si pone “di fianco” anziché “davanti” al soggetto il quale diviene pertanto il protagonista del suo processo formativo” (Montalbetti, 2017).

## SECONDO CAPITOLO

### PRESENTAZIONE E ANALISI CRITICA DEL PROGETTO

*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*

## 2.1 Elementi di contesto

Vi è convergenza in letteratura nel ritenere che la ricerca educativa non sia monopolio di studiosi e ricercatori, ma debba appartenere ai diversi altri nel processo educativo, anche e soprattutto ad insegnanti e studenti. Questa è una delle motivazioni che mi ha spinto ad integrare il quadro tecnico ricostruito nel capitolo precedente rispetto al tema del benessere dell'insegnante. Investire in formazione rappresenta un'azione preventiva fondamentale per garantire il successo e la riuscita del processo formativo. In assenza del benessere, come osservato sul piano della riflessione, si mette a rischio l'efficienza lavorativa e di prestazione dell'insegnante stesso, e di conseguenza anche l'istruzione e la formazione degli alunni. Tutelare e garantire il benessere dell'insegnante rappresenta perciò uno degli obiettivi primari per garantire qualità sistema educativo.

In questa cornice si inserisce la scelta di analizzare un progetto reale finalizzato ad offrire sostegno ai docenti in difficoltà e a promuovere benessere. Il caso preso in esame origina e si sviluppa fuori dal contesto nazionale, pertanto l'analisi sarà finalizzata ad individuare elementi di potenziale trasferibilità tenuto conto delle specificità dei singoli territori. Per queste ragioni, prima di entrare nel merito dell'azione, è indispensabile descrivere lo scenario; tale ricostruzione non ha l'ambizione di fornire informazioni esaustive bensì di mettere in luce alcuni dati utili per meglio comprendere l'esperienza<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Si ringrazia il Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport (DECS) per aver permesso l'accesso ai materiali e per aver offerto una piena collaborazione attraverso la disponibilità della Responsabile del progetto LINEA, Professoressa Macusli-Pellegatta e della Docente e Ricercatrice Professoressa Salini.

*Elementi di contesto*

“Il Cantone Ticino è una repubblica democratica di cultura e lingua italiane. Il Cantone è membro della Confederazione svizzera e la sua sovranità è limitata soltanto dalla Costituzione federale.” (art. 1 Costituzione della Repubblica e Cantone Ticino, 1997)<sup>9</sup>

Il Cantone Ticino, con capoluogo Bellinzona, è uno dei 26 Cantoni che compongono la Confederazione Svizzera. È il cantone più meridionale della Svizzera e confina con il Piemonte (provincia di Verbano-Cusio-Ossola) e con la Lombardia (provincia di Varese e di Como).

All'interno del preambolo alla Costituzione della Repubblica e Cantone Ticino si sottolinea che il popolo ticinese è “fedele al compito storico di interpretare la cultura italiana nella Confederazione elvetica”. Questa è una testimonianza della vicinanza culturale del contesto italiano e ticinese preso in analisi.

Il governo del Cantone è gestito dal Consiglio di Stato, autorità governativa ed esecutiva del Cantone, ed è composto da cinque membri eletti direttamente dal popolo in un unico circondario con il sistema proporzionale. I compiti del Consiglio di Stato sono<sup>10</sup>:

- pianificare l'attività del Cantone e provvedere a realizzarne i progetti;

---

<sup>9</sup> Disponibile da: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html>

<sup>10</sup> Disponibile da: <https://www4.ti.ch/stato-e-organizzazione/>

- curare l'esecuzione delle leggi federali e cantonali e delle decisioni del Gran Consiglio; emanare le necessarie norme mediante decreti esecutivi, regolamenti, risoluzioni o altre disposizioni;
- amministrare le finanze e i beni del Cantone e presentare annualmente i conti preventivi e consuntivi;
- dirigere l'Amministrazione Cantonale e farne rapporto ogni anno al Gran Consiglio;
- nominare i dipendenti e le persone incaricate di una funzione pubblica cantonale, salvo diversa disposizione della Costituzione o della legge;
- vigilare sulle autorità dei Comuni e degli altri enti pubblici e coordinare l'attività nei limiti fissati dalla legge;
- assicurare l'ordine pubblico;
- rappresentare il Cantone nei confronti della Confederazione, degli altri Cantoni e di ogni altra autorità;
- rispondere alle consultazioni promosse dalla Confederazione ed eventualmente sottoporre gli oggetti di particolare importanza al Grande Consiglio.

Il Consiglio di Stato dirige in forma collegiale gli affari cantonali, organizzando ed esercitando la propria attività per mezzo di cinque Dipartimenti: Dipartimento delle istituzioni, Dipartimento della sanità e della socialità, Dipartimento dell'educazione,

della cultura e dello sport, Dipartimento del territorio, Dipartimento delle finanze e dell'economia. Ciascun membro del Consiglio di Stato è a capo di un Dipartimento<sup>11</sup>.

Il Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DESC)<sup>12</sup> si occupa della formazione obbligatoria, postobbligatoria e continua, nonché della promozione della cultura. Esso sovrintende all'attività amministrativa e coordina con l'attività politica. Dalla direzione del Dipartimento dipendono direttamente i suoi quattro settori di competenza: le tre Divisioni (Divisione della scuola, Divisione della formazione professionale, Divisione della cultura e degli studi universitari) e la Sezione amministrativa.

La Divisione della scuola<sup>13</sup> si occupa dell'educazione prescolastica, dell'insegnamento primario, dell'insegnamento medio, dell'insegnamento medio superiore, della pedagogia speciale, dell'orientamento scolastico e professionale e comprende il Centro delle risorse didattiche e digitali.

La Divisione della formazione professionale<sup>14</sup> si occupa di formazione industriale, artigianale, commerciale, sociosanitaria e continua. L'attività formativa si svolge in collaborazione con le organizzazioni del mondo del lavoro.

La Divisione della cultura e degli studi universitari<sup>15</sup> si occupa degli istituti culturali cantonali (Biblioteche cantonali, Archivio di Stato, Pinacoteca Giovanni Züst, Centro di dialettologia e di etnografia), della promozione della cultura e degli affari

---

<sup>11</sup> Disponibile da: <https://www4.ti.ch/stato-e-organizzazione/>

<sup>12</sup> Disponibile da: <https://www4.ti.ch/decs/dipartimento/>

<sup>13</sup> Disponibile da: <https://www4.ti.ch/decs/ds/divisione/>

<sup>14</sup> Disponibile da: <https://www4.ti.ch/decs/dfp/divisione/>

<sup>15</sup> Disponibile da: <https://www4.ti.ch/decs/dcsu/divisione/>

universitari (rapporti con gli istituti universitari in Ticino e con gli organi federali preposti alla formazione terziaria).

### *Articolazione del sistema scolastico*

Il sistema scolastico si articola in tre livelli di istruzione: elementare o primario, secondario e terziario<sup>16</sup>.

Le scelte in materia scolastica spettano ai singoli Cantoni, esistono, perciò, 26 sistemi scolastici con caratteristiche peculiari ma uniti da comuni principi di base condivisi dalla Confederazione. Sul piano economico, i Cantoni e i Comuni finanziano il 90% della spesa pubblica per l'istruzione.

L'obbligo scolastico comincia al compimento dei 4 anni, con il Kindergarten, assimilabile in parte alla scuola dell'infanzia del nostro Paese. La sua durata è di due anni, periodo in cui l'insegnamento viene impartito in due lingue.

Il primo ciclo obbligatorio include la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. L'intero percorso dura nove anni ed è interamente gratuito. È compito dei Comuni provvedere e garantire la possibilità ai bambini di frequentare una scuola pubblica limitrofa alla propria residenza. I bambini iniziano la scuola primaria, come in Italia, all'età di sei anni. Nella maggioranza dei Cantoni la durata è di sei anni, mentre per il livello secondario (scuola secondaria di primo grado) di tre o quattro anni (fa eccezione il Cantone Ticino nel quale dura quattro anni). Quest'ultima fornisce una cultura generale di base: tra le materie insegnate ci sono la lingua diffusa nel cantone, due lingue straniere, matematica, geografia e storia. Tradizionalmente è assegnata molta importanza all'apprendimento delle lingue nel periodo scolastico obbligatorio: gli allievi apprendono una seconda lingua nazionale e l'inglese. L'obbligo termina con la conclusione del primo livello scolastico ovvero della scuola secondaria di primo

---

<sup>16</sup> Disponibile da: <http://www.edk.ch/dyn/15615.php>

grado. Gli allievi vengono poi indirizzati verso la formazione professionale oppure verso le scuole del livello secondario (scuola secondaria di secondo grado come licei o ginnasi).

Ai nove anni di scuola dell'obbligo segue, quindi, dall'età di quindici/sedici anni, un ulteriore periodo di formazione nel livello secondario di istruzione, che solitamente dura dai tre ai quattro anni. Il 90% dei giovani che vivono in Svizzera segue un percorso formativo dopo la scuola dell'obbligo, due terzi dei quali nell'ambito di una formazione professionale di base.<sup>17</sup> Il sistema formativo del livello secondario di istruzione coniuga l'apprendimento pratico (tirocinio duale) presso un'azienda alla formazione teorica in una scuola professionale. Questo secondo ciclo scolastico termina con il conseguimento di un certificato federale di formazione pratica o con un attestato federale di capacità, analogo alla qualifica professionale conferita in Italia. Il diploma al livello secondario consente l'avvio di un'attività professionale, l'accesso ad una scuola specializzata superiore oppure (con una maturità liceale, una maturità specializzata o una maturità professionale) la prosecuzione della formazione presso una scuola universitaria.

Del livello terziario fanno parte le scuole universitarie (università, le scuole universitarie professionali e le alte scuole pedagogiche) così come la formazione professionale superiore.

Fra le differenze principali che contraddistinguono il sistema scolastico italiano da quello svizzero vi sono: lo studio delle lingue, lo spazio dello sport nell'educazione

---

<sup>17</sup> Dati riportati sul portale [www.swissinfo.ch](http://www.swissinfo.ch) (Consultato nel Dicembre 2019).

scolastica, la precoce selezione a livello di scuola secondaria, il rapporto fra licei, istituti tecnici e professionali.

I bambini svizzeri studiano ed imparano fin dalla scuola primaria tre lingue. Questo è certamente legato alla peculiarità della Confederazione: la compresenza di quattro lingue nazionali ufficiali (tedesco, francese, italiano e romancio) rende indispensabile l'apprendimento di almeno due lingue nazionali su quattro.

Per quanto riguarda lo spazio accordato allo sport, sempre a partire dalla scuola primaria, è insegnata la ginnastica artistica (detta attrezzistica), hockey, nuoto e atletica leggera durante l'orario scolastico.

Ciò che maggiormente differenzia i due sistemi educativi è però la considerazione generale rispetto le abilità manuali nei confronti di un percorso di studi prettamente teorico. Nel nostro Paese vi è generale consenso nel ritenere gli studi liceali superiori cui corrisponde una considerazione minore per il lavoro manuale e le abilità pratiche. Nella Confederazione Svizzera la dinamica è quasi invertita. C'è una notevole attenzione nei confronti della formazione professionale tanto che due terzi degli studenti, una volta concluso il ciclo della scuola dell'obbligo, prosegue gli studi presso il sistema di formazione duale (Tettamanti, 2016).

Sul piano della formazione continua si osserva che in Svizzera la formazione prosegue per tutta la vita, in quanto è abitudine degli elvetici seguire in modo continuo seminari, corsi di aggiornamento o implementare la propria preparazione autonomamente mediante letteratura specifica o strumenti tecnologici. Esiste, infatti un'offerta di formazione continua ampia e variata<sup>18</sup>. Lo scopo è quello di approfondire o ampliare,

---

<sup>18</sup> Disponibile da: <https://alice.ch/it/formazione-continua-svizzera/sistema-di-formazione-continua/>

attraverso un apprendimento strutturato, le qualifiche professionali già acquisite o integrarle con nuove nozioni. Grazie alla formazione continua coloro che possiedono una qualifica professionale possono ampliare le proprie conoscenze professionali, adeguarle all'evoluzione tecnica, economica e sociale e migliorare, inoltre, le nozioni di cultura generale, aumentando in tal modo le opportunità sul mercato del lavoro, allo stesso tempo, la flessibilità professionale.

*Fuori da una dinamica di obbligo*

La formazione degli insegnanti per tutti i livelli scolastici avviene presso le scuole universitarie, prevalentemente nelle alte scuole pedagogiche. I cicli di studio universitari per la formazione degli insegnanti qualificano a livello professionale e conferiscono un diploma di insegnamento. Nei cicli di studio per la scuola di insegnamento si possono ottenere un diploma di insegnamento e un diploma accademico: il bachelor (corrispondente ad una laurea breve) per il livello prescolastico/livello elementare e il master (corrispondente ad una laurea magistrale) per il livello secondario di primo grado.

Per l'insegnamento nelle scuole elementari occorre disporre di uno dei seguenti titoli riconosciuti dal Cantone e dalla Confederazione svizzera:

- patente di docente di scuola dell'infanzia o elementare (che corrisponde al titolo di studi della Scuola Magistrale del vecchio ordinamento del nostro Paese);
- bachelor in Insegnamento per il settore pre-scolastico o elementare;
- master of advanced studies in Insegnamento nella scuola elementare (che corrisponde ad un diploma aggiuntivo di abilitazione all'insegnamento per la scuola elementare).

È richiesta, inoltre, la conoscenza del francese, attestata nel diploma rilasciato da un'Alta scuola pedagogica o da una certificazione riconosciuta di livello B2.

Per l'insegnamento presso le scuole medie e superiori del Cantone è indispensabile il possesso di un'abilitazione nella specifica materia di insegnamento (Carlino, 2017).

## 2.2. Articolazione del dispositivo metodologico

Per l'analisi del progetto è stato costruito un dispositivo articolato; si è trattato di un lavoro dinamico che si è precisato in progress in funzione anche del contesto in cui è stato portato avanti.

Di seguito saranno descritte le due fasi principali nelle quali si è fatto ricorso ad una pluralità di strumenti. In questa prospettiva il dispositivo può essere definito come misto poiché sono state integrate tecniche prevalentemente utilizzate nella ricerca quantitativa con tecniche più tipiche dell'indagine qualitativa.

### *Prima fase*

La prima fase di raccolta dati è stata fatta tramite un'analisi desk dei materiali cartacei riguardanti il progetto integrati dalle informazioni reperite nel portale online. A valle di questo primo step è stato possibile ricostruire una prima fotografia del progetto, capirne l'articolazione interna, cogliere le principali direzioni di lavoro.

In altri termini l'analisi desk ha permesso di conoscere il progetto in quanto "prodotto" senza però accedere alla dimensione di "processo".

### *Seconda fase*

Per integrare le informazioni si è scelto di svolgere alcune interviste e osservazione diretta da condurre sul campo.

*“L’osservazione partecipante è una strategia di ricerca nella quale il ricercatore si inserisce in maniera diretta in un determinato gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni”* (Corbetta, 1999).

L’osservazione è parte dell’esperienza quotidiana di ciascuno e, se fatta con metodo, può diventare una risorsa (Montalbetti, 2018). Essa è, infatti, uno dei metodi privilegiati della ricerca qualitativa che permette di conoscere in maniera diretta ciò che avviene “sul campo”. Osservare, a partire dall’etimologia del termine, infatti, non è semplicemente un sinonimo di guardare; con quest’ultimo condivide solamente l’intenzionalità. Osservare è un guardare mirato per mettere a fuoco ciò che si ritiene significativo e rilevante registrandolo per uno specifico obiettivo. Attraverso questo metodo è possibile acquisire informazioni e dati in condizioni che non sono artificialmente predisposte; si ha l’occasione di cogliere elementi di complessità di una situazione registrando il flusso naturale, i processi, le dinamiche e gli atteggiamenti da una prospettiva interna.

*“L’intervista qualitativa è una conversazione provocata dall’intervistatore rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall’intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione” (Corbetta, 2014).*

Durante l’intervista avviene uno scambio verbale tra due o più figure coinvolte e ciò è volto alla raccolta del maggior numero di informazioni possibili riguardo a dati, comportamenti, opinioni, atteggiamenti su un particolare tema preso in esame. Esistono diverse tipologie di interviste in ambito educativo, in questo caso si è scelto di procedere con un’intervista semi strutturata: la tematica è stata prefissata con domande guida non rigide. In questo modo è stato possibile favorire la libera espressione da parte degli intervistati di opinioni e pensieri adattando le domande alla direzione della conversazione.

Nelle interviste sono state coinvolte le principali figure professionali<sup>19</sup> mentre l’osservazione diretta partecipante ha riguardato alcune attività particolarmente significative. Attraverso questi canali è stato possibile accedere alle motivazioni e agli aspetti del “retroscena” sottesi al progetto, gettando luce anche sugli aspetti non conoscibili sul processo attraverso l’iniziale analisi desk e capire “tutto quello che c’è dietro” al progetto LINEA.

---

<sup>19</sup> Professoressa Paola Maeusli, Professoressa Deli Salini, Dottoressa Carlotta Vieceli.

### 2.3. Descrizione e analisi del progetto

In questo paragrafo sono restituite le informazioni riguardanti il progetto LINEA. La descrizione, come osservato, è il risultato di un lavoro di integrazione fra i dati ricavati con l'analisi desk e quelli raccolti mediante le interviste e l'osservazione diretta sul campo.

Nei documenti ufficiali LINEA è descritto come “uno spazio pensato per i docenti, per chi opera nel mondo scolastico e per tutte le persone interessate, dove trovare informazioni e sostegno in relazione a disagi e difficoltà nell'ambito della propria professione”. La sua denominazione racchiude tale significato. LINEA è, infatti, acronimo di *Laboratorio per INsegnanti per mantenere e/o recuperare l'Energia e consolidare l'Empatia tra i diversi attori attraverso l'Ascolto e l'Accompagnamento*.

Il progetto è stato avviato ufficialmente nel giugno del 2013 dal Consiglio di Stato su proposta del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport. Costituisce, come è ovvio, l'approdo di un lungo lavoro di ricerca e analisi svolto a partire dal 2006. Il Dipartimento (d'ora in poi DECS), che già nutriva interesse per la tematica del disagio ha ricevuto ulteriori stimoli dall'analisi di un lavoro di ricerca (rapporto Baranzini 2007) che gettava luce sulle manifestazioni reali di tale problematica. Da ciò l'interesse ad avviare approfondimenti.

Partendo dalla convinzione che è importante tutelare il benessere nel luogo di lavoro: perché vivere serenamente la pratica professionale quotidiana di docente contribuisce a creare un buon clima di lavoro e d'istituto, con ricadute positive su tutte le componenti della scuola (allievi, docenti, genitori, direzione, personale amministrativo). In particolare, tenuto conto della presenza nella scuola di segnali e di

casi di disagio di docenti e casi di burnout si è valutata l'opportunità di proporre e adottare modalità operative, volte a sostenere i/le docenti che conoscono momenti di difficoltà, intervenendo a livello di prevenzione primaria, secondaria e terziaria.

Pertanto, l'istituzione del progetto è la risposta concreta da parte dell'autorità politica all'esigenza di una prevenzione nei confronti di situazioni disagio, stress o burnout nei docenti per cercare di rispondere ai bisogni principali rilevati dal rapporto Baranzini (2007)<sup>20</sup> dedicato all'“*Identità professionale del docente*”.

---

<sup>20</sup> Disponibile da:

<https://www.ocst.com/attachments/category/217/RappFinale2007IdentitaProfessionaleDocente.pdf>

L'approccio alla tematica nel progetto LINEA avviene attraverso quattro canali (figura 1), identificati come aree prioritarie di intervento:

1. sensibilizzazione, informazione e formazione
2. ricerca
3. rete di supporto
4. alternative professionali



Figura 1. Schema riassuntivo dei quattro ambiti di intervento del progetto LINEA. Disponibile da: <https://www4.ti.ch/decs/linea/chi-siamo/presentazione/>

Questi quattro ambiti di intervento hanno lo scopo di sostenere i docenti in difficoltà e promuovere il benessere a 360 gradi attraverso una prevenzione primaria (attività di sensibilizzazione, formazione e accompagnamento), una prevenzione secondaria (con interventi in risposta ai primi sintomi di disagio) e una prevenzione terziaria (per mezzo di interventi volti a ridurre il danno); allo stesso tempo viene sviluppata in maniera costante la dimensione della ricerca per aggiornare e migliorare gli interventi di prevenzione. In questo modo, agendo simultaneamente sui quattro fronti/ambiti appena citati, è possibile intervenire in modo funzionale ed efficiente per sostenere i docenti in difficoltà e per promuovere il loro benessere in modo pieno e completo.

Dal lavoro sinergico di approfondimento di queste quattro aree, sono scaturite alcune misure di intervento rivolte a prevenire e/o rispondere al disagio dei docenti e contribuire alla diffusione del benessere. Tali misure sono complessivamente quattordici, alcune adottate ancora in via sperimentale.

### 1. *Sensibilizzazione, informazione e formazione*

Per quanto riguarda l'ambito: "*Sensibilizzazione, informazione e formazione*" le misure di intervento ideate sono:

- migliorare *l'accesso all'informazione* sulla tematica del disagio dei docenti.
- interventi a livello di *formazione* di base dei/delle docenti.
- interventi in relazione alla *formazione continua*.
- promuovere il progetto "Rel-Plus: relazioni positive"
- promuovere momenti formativi per i/le funzionari/e dirigenti degli istituti scolastici.

Queste misure sono azioni di prevenzione primaria e sono messe in atto prima dell'insorgere dei sintomi di disagio. Mirano, appunto, alla sensibilizzazione, informazione e formazione degli insegnanti. Lo scopo di questo tipo di azioni è individuare i processi di stress e affaticamento professionale, e in seguito stabilire e identificare le risorse e le piste di azione immaginabili per migliorare la qualità di vita al lavoro (Castelli, Crescentini, Marcionetti, 2017).

Nell'ambito della promozione del benessere e della prevenzione del burnout del docente e in particolare per quanto concerne il supporto degli stessi, il team LINEA, ritiene importante favorire un facile *accesso all'informazione* sul tema e creare e diffondere informazioni sul disagio dei docenti e sul burnout. Ciò rappresenta uno degli elementi fondamentali nell'ambito degli interventi di prevenzione e inoltre permette, anche a chi già manifesta segnali di disagio, di trovare una maniera semplice, tempestiva e riservata informazioni utili, consigli, misure e figure di riferimento cui

rivolgersi. Per facilitare all'utenza l'accesso a questo tipo di informazioni, è stato attivato un sito ad hoc che interpreta e diffonde la cultura e la posizione del Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport rispetto a questo tema specifico. La consapevolezza da parte degli insegnanti di far parte di un'istituzione che sostiene coloro i quali si trovano in difficoltà genera, infatti, un importante effetto positivo rispetto al senso di solitudine e spaesamento che normalmente accompagna chi vive tali situazioni.

Gli *interventi formativi* di LINEA sono volti a sviluppare ulteriormente le competenze sociali degli insegnanti, gestione dei conflitti e mediazione, quale strumento per fronteggiare le situazioni relazionali difficili all'interno del mondo scolastico. La peculiarità dell'intervento formativo di LINEA risiede, inoltre, nell'essere in grado di progettare e realizzare diverse tipologie di interventi di formazione breve o continua ad hoc su richiesta dei singoli istituti scolastici per rispondere a particolari bisogni o esigenze. L'attività di formazione proposta mira a sviluppare una cultura del confronto in cui i momenti formativi teorici sono integrati con occasioni di scambio sulle proprie pratiche, tale da favorire la dimensione riflessiva. Gli interventi formativi sono progettati in collaborazione e su richiesta delle Direzioni delle scuole o con i Capi Sezione del settore scolastico interessato. In tal senso possono essere sviluppati con modalità, contenuti e durata differenziati (Maeusli-Pellegatta & Vieceli, 2019).

Nelle attività sono adottate LINEA strategie di intervento. Di seguito è analizzato l'intervento formativo attuato attraverso una formazione con Teatro-Forum al quale ho avuto la possibilità di partecipare. Questo tipo di intervento si differenzia da un tradizionale corso formativo frontale dando spazio ad una partecipazione attiva e creando un'occasione di confronto volta a generare formazione attraverso l'esperienza

dei docenti in prima persona. Mi è stata l'opportunità di partecipare<sup>21</sup> a due incontri di teatro-forum: il primo rivolto a insegnanti di scuola primaria (presso la scuola primaria di Lugano); il secondo rivolto a docenti di scuola secondaria di primo grado (presso la scuola secondaria di primo grado di Mendrisio).

*“Il miglior modo di dire è fare”* Josè Martí.

*“Il Teatro-forum fa parte delle misure di FORMAZIONE CONTINUA del progetto LINEA. È indirizzato a tutte le docenti e i docenti e alle direzioni degli istituti scolastici di ogni ordine e grado. L'evento ha durata di 120 minuti suddivisi in una parte interattiva e una di discussione condivisa dal Team Linea. È un laboratorio per insegnanti, e in generale per operatori del mondo scolastico, che implementa le iniziative scaturite dal gruppo di lavoro “Progetto sostegno ai docenti in difficoltà e promozione del benessere”, per mantenere e/o recuperare l'energia e consolidare l'empatia tra i diversi attori attraverso l'ascolto e l'accompagnamento. Lo spettacolo mette in scena alcune relazioni tra le persone che vivono nella scuola coinvolgendo gli spettatori (docenti e dirigenti) a rivedere, rimodellare e ripensare le parole e i gesti proposti dagli attori. Il Teatro-forum utilizza il linguaggio teatrale per riflettere su una specifica problematica. Gli spettatori sono invitati ad esprimere sulla scena le proprie idee, prendendo il posto di un attore/personaggio e confrontando la propria volontà di trasformazione con le reazioni degli altri personaggi. È presente un “joker” o mediatore che coordina l'incontro tra la scena e il pubblico, con l'intento di fare emergere diverse possibilità per modificare la situazione”* (Teatro-Forum, LINEA).

---

<sup>21</sup> In data 26 agosto 2019

Il Teatro-forum è un'idea che nasce dal “teatro dell'oppresso”<sup>22</sup> che mira a rendere attivo il pubblico conducendo gli “spett-attori” ad esplorare, mettere in scena, analizzare e trasformare la realtà che essi stessi vivono. Tra le sue finalità vi è far riscoprire la teatralità come mezzo di conoscenza del reale, di rendere gli spettatori protagonisti dell'azione scenica, affinché lo siano anche nella loro vita.

La possibilità di partecipare in prima persona a due interventi formativi attuati dal progetto LINEA ha reso possibile l'osservazione dall'interno dello svolgimento del Teatro-forum per capire innanzitutto in cosa consiste e le modalità di svolgimento della proposta e allo stesso tempo è stata un'opportunità per rilevare l'effetto sul pubblico (in questo caso docenti di scuola primaria e successivamente di scuola secondaria di primo grado) e le loro dinamiche di relazione.

Il primo Teatro-forum a cui ho assistito è stato proposto ad una scuola primaria di Lugano come intervento formativo per l'intero corpo docenti su richiesta della dirigente scolastica. La relazione tra quest'ultima e i docenti è una relazione piuttosto informale a differenza di quella prettamente formale che ho avuto modo di osservare nelle attività di tirocinio. Ho avuto l'impressione che la dimensione relazionale tra i

---

<sup>22</sup> Il “teatro dell'oppresso” è un metodo teatrale elaborato da Augusto Boal a partire dagli anni '60, in Brasile e successivamente in Europa che usa il teatro come mezzo di conoscenza e trasformazione della realtà interiore, relazionale e sociale. La tecnica del teatro-forum nasce in Perù e si tratta di una scena teatrale che rappresenta una situazione negativa, oppressiva o semplicemente problematica. La scena è presentata per la prima volta, quindi il pubblico è chiamato ad intervenire e cercare alternative e soluzioni. Il conduttore di tale forum, chiamato Jolly, non giudica i diversi interventi ma interpella il pubblico sulla realtà ed efficacia delle soluzioni proposte, problematizzandole. (Pittau, 2019)

diversi attori del contesto scolastico, essendo molto più “curata” e tutelata, risulta anche più informale e di conseguenza il clima percepito in tale ambiente è molto sereno e accogliente.

L’incontro di formazione attraverso il Teatro-forum, si apre, come la lettura del testo sopracitato, con uno spettacolo messo in scena dalla compagnia teatrale UHT.<sup>23</sup>

Lo spettacolo teatrale proposto è frutto di un lavoro impegnativo e allo stesso tempo delicato con la finalità di creare scene in grado di affrontare molteplici situazioni problematiche. Esso è stato ideato dopo una meticolosa raccolta dati ed un’attenta analisi delle criticità, delle situazioni difficili più frequenti riscontrate nel contesto scolastico da parte dei docenti.

La situazione di partenza è quindi caratterizzata dall’approfondimento di un insieme di situazioni già conosciute, rilevate e studiate dal team LINEA. Dopo questa iniziale fase di analisi è stato possibile rielaborare le situazioni prese in considerazione al fine di scrivere e organizzare uno spettacolo teatrale. Tale lavoro di rielaborazione è l’esito della collaborazione tra la professionista psicologa del team LINEA<sup>24</sup> e la compagnia teatrale (UTH). Ciò ha permesso di dare vita ad uno spettacolo “ad hoc” nel quale vengono messe in scena per l’appunto le situazioni che più frequentemente creano disagio e stress nei docenti, selezionate dal repertorio iniziale di situazioni osservate ed analizzate.

---

<sup>23</sup> Compagnia teatrale composta da quattro attori professionisti e da un mediatore/joker che conduce le scene. Tutti gli artisti provengono dal settore socio-sanitario-educativo.

<sup>24</sup> Dottoressa Vieceli.

Lo spettacolo intitolato “Per chi suona il campanello” è diviso in più scene brevi; il joker/mediatore presenta l’inizio di ogni scena fornendo le informazioni necessarie per comprenderne il contesto e i protagonisti.

*Per chi suona il campanello*

Nella *prima scena* viene presentata una direttrice con poche capacità di ascolto insieme ad una insegnante (di tedesco) con molta passione per il suo lavoro che si sente, però, poco supportata di fronte alle lamentele dei genitori riguardo al suo nuovo metodo innovativo di insegnamento.

Nella *seconda e terza scena* l’insegnante di tedesco cerca di confrontarsi e dialogare con i colleghi docenti, ma questi ultimi non la ascoltano in modo attivo. Il primo docente (un giovane insegnante all’inizio della sua carriera pieno di motivazione e “voglia di fare”) non riesce a comprendere lo sfogo della collega, perché troppo incentrato sul proprio lavoro e sulle iniziative da proporre alla propria classe. Il secondo docente (una donna con molta esperienza e anni di carriera alle spalle) non è in grado di ascoltare i problemi della collega di tedesco perché troppo occupata dalle proprie problematiche dovute al suo metodo di insegnamento obsoleto, definito durante lo spettacolo come “antico, superato e vecchio stile”) messo in discussione dall’ispettore scolastico. L’ultimo docente in scena (un uomo anziano prossimo alla pensione) ha come unica motivazione per andare avanti il conto alla rovescia degli anni rimanenti alla tanto agognata pensione, non è interessato quindi ad affrontare i pensieri della collega in difficoltà.

Durante la *quarta scena* l'insegnante di tedesco incontra la dirigente ma si sente poco valorizzata dalla stessa perché Comunica direttamente con i genitori e prende decisioni in merito all'insegnamento della disciplina, senza prima consultare l'insegnante stessa.

Nella *quinta scena* la protagonista mostra i primi segni di malessere (influenza, indisposizione generale), somatizza la propria frustrazione causata dal disagio sul posto di lavoro.

La *sesta scena* esibisce il dibattito che avviene tra una mamma e l'insegnante più giovane dell'istituto. La madre aggredisce il docente perché mette in discussione i voti insufficienti ricevuti dal figlio. L'insegnante giovane e alle prime armi dimostra difficoltà e fatica nell'affrontare la madre aggressiva.

Lo spettacolo si conclude con *l'ultima scena* in cui l'insegnante giovane, ai primi anni di carriera, si trova ad affrontare problemi nella propria vita privata sentimentale dovuti alla mala gestione organizzativa del proprio tempo: il docente trascorre molte giornate intere a scuola e dedica quasi tutto il suo tempo rimanente per preparare attività e lezioni da proporre alla sua classe, trascurando così la compagna e la loro vita privata sentimentale.

Terminato lo spettacolo il joker/mediatore si rivolge al pubblico rivelando che lo spettacolo verrà immediatamente riproposto nella medesima versione, ma, ogni qualvolta uno spettatore (in questo caso tutti docenti di scuola primaria) avesse qualche dubbio, perplessità o consiglio da proporre dei confronti del comportamento di uno degli attori in scena, potrà apportare qualsiasi tipo di modifica alzando la mano ed intervenendo direttamente nella scena. In questa seconda versione dello stesso spettacolo il mediatore/joker coordina l'incontro tra la scena, con i personaggi, ed il

pubblico, con l'intento di far emergere le diverse possibilità o soluzioni per modificare in meglio o risolvere una situazione problematica. Gli spettatori-docenti hanno quindi la possibilità di entrare volontariamente in scena per mettersi nei panni di uno dei personaggi. Ciò permette di prendere consapevolezza della complessità delle dinamiche possibili in gioco ed esplorare diverse modalità di azione. Esternare le proprie idee diventa un aiuto concreto nel cercare insieme una possibile strada alternativa che possa evitare o migliorare un conflitto o una criticità, perché ogni docente possiede risorse e capacità di azione da poter mettere in campo.

La possibilità di partecipare alla mattinata di formazione con Teatro forum "Per chi suona il campanello" presso la scuola primaria di Lugano, ha permesso di visionare lo spettacolo e allo stesso tempo di osservare le molteplici reazioni dei docenti spettatori: risate, sguardi complici o di compassione per l'insegnante di tedesco protagonista. Dall'intervista svolta successivamente con il Team LINEA è emerso che ogni tipo di reazione osservata presuppone un pensiero o una riflessione nel docente spettatore. La riflessione è infatti uno degli obiettivi principali di questo tipo di formazione.

Durante la fase interattiva dello spettacolo, in cui ogni spettatore può intervenire per cambiare la scena in atto, non tutti i docenti sono intervenuti alzando la mano per proporre soluzioni alternative alle difficoltà presentate. Più volte si sono riproposte le medesime persone per modificare diverse scene. Nonostante ciò il Team LINEA spiega che anche i docenti che non intervengono (per "timidezza" o difficoltà di mettersi in gioco davanti a molti colleghi) mettono in atto processi riflessivi e assimilano informazioni attraverso l'intervento dei colleghi. Dall'osservazione risulta infatti che tutto il pubblico è pienamente coinvolto e partecipa durante l'intero spettacolo e momento forum.

L'attività successiva al forum è un momento di riflessione e discussione a gruppo riguardo alle tematiche e problematiche emerse e messe in scena durante lo spettacolo. Questa fase conclusiva di riflessione è fondamentale perché essa è una condizione necessaria affinché l'esperienza appena vissuta assuma un valore formativo (Montalbetti, 2005). Riflettere, infatti, consiste nel ricostruire, interiorizzare, descrivere e ordinare l'esperienza in modo da offrire un ancoraggio concreto alle idee che utilizziamo per giustificare le nostre scelte.

*Volo fuori classe*

La proposta di formazione attraverso Teatro-forum per la scuola secondaria di primo grado propone lo spettacolo dal titolo “Volo fuori classe” e affronta il tema della resilienza. “Seguendo le vicende di tre docenti in diversi momenti della loro vita professionale quotidiana, si approfondisce, da questo nuovo punto di vista, il tema del benessere. Il pubblico, composto da docenti della scuola secondaria di primo grado, viene invitato a riflettere insieme ai protagonisti sulle dinamiche che li coinvolgono e caratterizzano, esplorando le potenzialità e le risorse individuali e collettive per diventare maggiormente consapevoli del proprio agire” (Teatro “Volo fuori classe”, LINEA).

L’incontro di formazione, così come per la scuola primaria, è strutturato in tre fasi: ad una prima fase di visione dello spettacolo, segue il momento forum in cui i docenti sono coinvolti e chiamati ad intervenire direttamente nella scena e si conclude con la riflessione e discussione finale a gruppi. Lo spettacolo risulta essere più complesso ed articolato rispetto al primo (“Per chi suona il campanello”) in quanto vengono affrontate e sviluppate tematiche più impegnative quali la resilienza, la consapevolezza di sé e la percezione degli altri.

Lo spettacolo si apre con la presentazione dei tre docenti protagonisti. Le loro presentazioni sono brevi e mettono in luce solo le peculiarità delle proprie personalità, in base a come ognuno di essi si percepisce. Successivamente vengono messi in atto alcuni comportamenti all’interno del contesto scolastico che mostrano al pubblico ulteriori tratti del loro temperamento. È possibile cogliere le caratteristiche dei loro caratteri anche dalle scene in cui interagiscono tra di loro. Successivamente vengono

presentati gli alunni delle due classi in cui insegnano i tre docenti viene mostrato il variare del comportamento in presenza di ognuno dei tre insegnanti.

Durante l'attività di forum è stato possibile osservare che i docenti della scuola secondaria di primo grado si espongono maggiormente (rispetto agli insegnanti della scuola primaria) intervenendo per modificare, rivedere o rimodellare parole e gesti proposti dagli attori. Il Team LINEA spiega che ciò potrebbe essere dovuto sia alla realtà più ristretta e di conseguenza al numero esiguo di insegnanti coinvolti nell'attività di formazione, sia per via della conoscenza nei confronti del progetto; gli insegnanti della scuola secondaria, infatti, avevano già partecipato al precedente incontro di formazione con Teatro-forum, per i docenti di scuola primaria invece, come specificato precedentemente, si trattava del primo incontro.

Al termine di entrambi gli incontri di Teatro-forum è stato possibile elaborare le seguenti considerazioni finali. L'idea del Teatro-forum risulta essere più d'impatto, coinvolgente e diretta rispetto alle consuete presentazioni in power point proposte ai corsi di formazione tradizionali. Ciò è dovuto alla caratteristica propria dell'esperienza di saper trascinare con immediatezza gli individui chiamandoli in causa in prima persona.

Durante l'attività di forum i partecipanti-spettatori hanno la possibilità di mettersi in gioco e provare ad intervenire per cambiare le scene dello spettacolo. Il luogo di formazione e confronto diventa, quindi, una sorta di palestra per allenarsi ad essere in grado di affrontare eventuali situazioni di disagio e stress. È possibile, inoltre, simulare strategie di azione e verificare la loro efficienza grazie al confronto e alla riflessione collettiva.

Il corso di formazione con Teatro-forum permette di riflettere sorridendo e facendo immergere i partecipanti in un mondo scolastico parallelo in cui è consentito tentare ed espedire per comprendere e formarsi. Analizzando, commentando e sperimentando i diversi aspetti del disagio che possono compromettere la qualità del vissuto professionale dei docenti i partecipanti creano un bagaglio esperienziale formativo da utilizzare sul campo una volta terminato l'incontro di formazione. Attraverso la modalità del Teatro-forum, coinvolgendo interattivamente il pubblico, i docenti sono invitati a riflettere sui vari temi trattati e a proporre soluzioni alternative per gestire le problematiche che emergono. La riflessività innescata dall'essere chiamati attivamente a rivedere, rimodellare e ripensare parole e gesti proposti dagli attori, insieme al confronto attivo tra i partecipanti, conferiscono a questa iniziativa, un grande potenziale nel supporto del benessere e della resilienza degli insegnanti. Tutto ciò viene confermato anche direttamente dai partecipanti al termine della giornata formativa. Il punto di forza dello spettacolo interattivo risiede nell'innescare una riflessione condivisa sulle complesse trame relazionali che animano la scuola e che spesso causano frustrazione sino ad intaccare il benessere individuale e collettivo. Inoltre, attraverso la visione e azione diretta durante lo spettacolo, è possibile potenziare lo sviluppo della resilienza e di conseguenza il mantenimento del benessere professionale.

Un'ulteriore misura attiva per sensibilizzare, informare e formare le figure principali all'interno del contesto scolastico è il "Relplus". Il Relplus è "una proposta di formazione continua per funzionari e funzionarie dirigenti degli istituti scolastici e alcuni collaboratori (docenti di ogni ordine e grado di scuola); e si prefigge di sviluppare competenze nella promozione del benessere e nella capacità di affrontare e/o prevenire forme di disagio e conflittualità nel proprio istituto. I suoi contenuti sono pensati per sensibilizzare al tema del miglioramento e della valorizzazione delle relazioni interpersonali al fine di creare un clima di benessere e partecipazione. Il percorso formativo si articola in 14 giornate durante due anni scolastici. Gli incontri, chiamati laboratori, intercalano elementi teorici a esercitazioni e simulazioni. La formazione, sotto forma di laboratorio, è l'occasione per creare un clima, una cultura del "condurre e dirigere" nella quale ognuno è protagonista del proprio destino professionale attraverso la cura delle relazioni interpersonali. Un progetto di sede orientato al benessere permette poi di trasporre nel proprio istituto parte degli apprendimenti acquisiti nella formazione (Maeusli e Vieceli, 2019).

## 2. Ricerca

Al secondo ambito di “*Ricerca*” appartengono le seguenti misure di intervento:

- realizzare un’analisi quantitativa e qualitativa dei casi di disagio lavorativo di docenti;
- sostenere la ricerca sulla resilienza in ambito scolastico;
- 10. promuovere i monitoraggi degli istituti tecnici presso i quadri dirigenti delle scuole.

La ricerca è il motore del progresso e dello sviluppo in qualsiasi contesto. È importante, quindi, che anche in un progetto come quello preso in analisi, venga portato avanti, di pari passo insieme agli altri tre, un gruppo di lavoro dedicato alla ricerca. Essa permette di acquisire nuove conoscenze che possono poi trovare applicazioni in uno degli altri tre ambiti di lavoro del progetto LINEA.

Agire solamente non basta. L’agire disinformato, infatti, rischia di provocare danni. Per prendere decisioni, orientare la progettualità indirizzata alla sfera sociale, valutare processi e risultati di interventi, occorre conoscere il fenomeno in analisi, individuare i legami tra le variabili che lo condizionano, trovare le strategie che più efficacemente consentono di perseguire un determinato obiettivo. Pertanto, la ricerca si occupa di esplorare nuovi campi di intervento; la conoscenza prodotta della ricerca aiuta nella comprensione, nella rappresentazione e nella problematizzazione della realtà, sistematizzando e ordinando gli elementi che compongono la questione sociale presa in considerazione (Zanuso, 2004).

Nell'ambito di questa misura sono state condotte due ricerche inerenti la resilienza in ambito scolastico; si tratta di indagini relative alle difficoltà che possono mettere in crisi i docenti e alle risorse che li supportano a vivere positivamente l'attività professionale nonostante le difficoltà da affrontare.

### 3. *Rete di supporto*

Nel terzo ambito “*Rete di supporto*”, le misure di intervento sono invece:

- promuovere i Gruppi operativi nelle scuole medie e il lavoro in rete generale nelle scuole;
- promuovere un progetto di sperimentazione finalizzato al supporto ai/alle docenti e volto a verificare gli effetti relativi all'introduzione del/della “Consulente di pratica e sviluppo professionale (CPSP)”;
- introduzione del/della Consulente psicologico/a;
- interventi in relazione all'ingresso dei docenti nel contesto scolastico.

Promuovere la figura del tutor per i neo-docenti.

Le azioni di prevenzione secondarie sono dirette ai docenti che presentano i primi sintomi di disagio in ambito lavorativo e mirano a contenere, attraverso un'azione precoce, eventuali conseguenze di una situazione di stress o burnout sulla loro salute psico-fisica. Attraverso un supporto di tipo psicologico, materiale, sociale o didattico, tali azioni hanno lo scopo di aiutare i docenti ad analizzare la propria situazione, ad agire e a reagire in caso di situazioni di disagio (Castelli, Crescentini, Marcionetti, 2017).

La rete di supporto ideata per i docenti presuppone un accompagnamento a partire dall'ingresso nel mondo della scuola dell'insegnante. I neo-docenti sono seguiti dai primi anni di carriera da insegnanti tutor al fine di facilitare l'inizio della loro pratica professionali. Questo compito è assunto da una figura professionale esperta di insegnamento, che opera come consulente verso docenti attivi da meno di

cinque anni all'interno della propria sede scolastica ma che, in caso di bisogno, mette tutte le sue competenze anche a disposizione di altri insegnanti della sede. L'attività di tutorato è accompagnata da incontri laboratoriali imperniati sullo scambio di pratiche, approfondimento sui temi della consulenza e su momenti di intervizione su casi. A questo si aggiungono incontri speciali di approfondimento o di esplorazione. L'insieme del percorso laboratoriale è volto a favorire la costituzione di uno spazio comune di sviluppo e specializzazione sull'expertise nell'accompagnamento e consulenza rivolta a neo-docenti. I seminari d'intervisione su casi permettono altresì di arricchire il repertorio di situazioni tipiche d'intervento come tutor.

Per quanto riguarda la misura di intervento "Introduzione del/della Consulente psicologico/a" è stato attuato dal team LINEA un servizio di sostegno psicologico per docenti, specializzato nei temi legati al benessere sul posto del lavoro. Esso opera in collaborazione con il Laboratorio di psicopatologia del lavoro dell'Organizzazione sociopsichiatrica cantonale ed è a disposizione di tutte le docenti e di tutti i docenti che stanno attraversando un momento difficile che impedisce loro di affrontare serenamente la loro vita professionale. Il lavoro di questo servizio di sostegno consiste nel garantire ascolto, supporto e una consulenza specialistica. Viene offerto uno spazio di riflessione e sostegno neutrale e confidenziale nel pieno rispetto della personalità del docente coinvolto, senza giudizi, né pregiudizi. Al servizio i docenti giungono tramite l'autosegnalazione, su consiglio del proprio superiore o su segnalazione del servizio medico del personale per le situazioni in cui è anche presente un'inabilità lavorativa.

#### 4. *Alternative professionali*

Il quarto ed ultimo ambito “*Alternative professionali*” è composto dalle misure di intervento:

- promuovere il progetto pilota “*Alternative professionali per il docente all’interno dell’Amministrazione cantonale*”;
- creare un gruppo di lavoro per elaborare un progetto legato alle “*Alternative professionali all’esterno dell’Amministrazione cantonale*”.

Nei casi di difficoltà conclamate entrano in gioco le azioni di prevenzione terziaria, finalizzate a limitare le conseguenze del burnout attraverso interventi di riduzione del danno. Un esempio di questo tipo di servizi è il Case Management che si occupa di sostenere gli insegnanti colpiti da malattia o infortunio per evitare l’invalidità e favorire un ritorno rapido e duraturo al posto di lavoro. In questo tipo di misura, il case manager affianca la persona in difficoltà e funge da coordinatore tra le diverse figure coinvolte cercando di affrontare i possibili ostacoli in breve tempo. La durata del sostegno dipende dai tempi di sensibilizzazione della persona, terminando al raggiungimento degli obiettivi previsti o nel caso subentrasse un’indennità per malattia (Castelli L., Crescentini A., Marcionetti J., 2017). L’obiettivo di queste ultime due misure di prevenzione terziaria è sviluppare un dispositivo organizzativo per individuare e implementare il ricollocamento, all’interno dell’Amministrazione Cantonale, di docenti che non possono più svolgere la loro professione ma che posseggono residue capacità lavorative.

### *I punti di forza del progetto linea*

Le interviste condotte con le principali figure professionali del Team LINEA hanno permesso di condurre un'analisi critica ponendo in luce i punti di forza dell'intero progetto e le caratteristiche che lo rendono una risorsa per la tutela del benessere e il sostegno dei docenti. Sono emerse, inoltre, le parole chiave ed i concetti principali che stanno alla base del progetto e ne permettono la riuscita ed il successo.

1. *Non-obbligatorietà.* Il progetto LINEA nasce come un progetto non obbligatorio a cui possono aderire volontariamente istituti scolastici per sostenere docenti in difficoltà e promuovere benessere. È compito dei dirigenti scolastici, infatti, la decisione di aderire al progetto per migliorare o per prevenire il malessere, disagio o burnout dei docenti. La possibilità di scegliere un'adesione in maniera non forzata è un'occasione di libertà di scelta. Essa è intesa come indeterminazione esterna: l'uomo è portato, a livello psicologico, ad apprezzare maggiormente ciò che non viene imposto. Sentirsi liberi di scegliere oltre ad essere una realtà oggettiva apprezzata e desiderata, ha una connessione, seppur illusoria, con la felicità. Questo è un primo breve passo verso il benessere, fine ultimo del progetto stesso.
2. *Cura dell'accoglienza.* L'intero progetto è sviluppato affinché si crei, in tutte le misure, il benessere. L'attenzione ai dettagli e alla cura dell'aspetto, anche formale, dei corsi di formazione è un ulteriore punto di forza per trasmettere benessere. La società odierna è la società dell'immagine. Una buona cura dell'ambiente in cui vengono organizzati i corsi di formazione ed un'attenzione particolare all'accoglienza è una strategia per donare benessere. La premura

verso i dettagli può fare la differenza perché questi ultimi, con la loro peculiarità consentono di Comunicare con un linguaggio non verbale che viene percepito da tutti in maniera inconsapevole. Gli oggetti così come gli ambienti possono Comunicare grazie alla loro visibilità e alla loro immediata identificazione. Tutto il progetto si basa sul principio: dare e fare benessere per generare benessere. (alcuni esempi di questa cura e attenzione al dettaglio e all'accoglienza donando benessere per generare benessere sono: piccole sorprese al termine dei convegni, luoghi privilegiati per i corsi di formazione, momenti destrutturati per favorire la relazione informale).

3. *Valorizzare l'esperienza.* Tutte le attività e le iniziative del progetto si basano sull'esperienza attiva da parte dei partecipanti. I diversi livelli di formazione non vengono mai proposti in maniera frontale e passiva, ma in modo esperienziale e pratico con l'utilizzo di casi tipo e simulazioni in cui i partecipanti possono essere coinvolti in maniera diretta e attiva. L'importanza dell'esperienza e del "fare per imparare", attuata durante l'insegnamento quotidiano degli insegnanti con gli alunni, viene messa in pratica con i docenti stessi. Il proverbio cinese del filosofo Confucio resta quindi valido per qualsiasi individuo a prescindere dall'età: "se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco". L'apprendimento per basato sull'esperienza, sia essa cognitiva, emotiva, relazionale o sensoriale, si realizza attraverso l'azione e la sperimentazione di situazioni, compiti o ruoli in cui il soggetto, attivo protagonista, si trova a mettere in campo le proprie risorse e competenze per l'elaborazione di strategie volte al raggiungimento di un obiettivo. Consente al soggetto di affrontare situazioni

di incertezza sviluppando comportamenti adattivi e migliorando, nel contempo, la capacità di gestire la propria emotività nei momenti di maggiore stress psicologico. È in grado di sviluppare le proprie abilità di problem solving anche attraverso l'abilità creativa, e di fare acquisire autoconsapevolezza mediante osservazione ed auto-osservazione al fine di ridefinire eventuali atteggiamenti inadeguati e di valorizzare i comportamenti costruttivi. L'esperienza è, quindi, patrimonio di conoscenza.

4. *Principio andragogico.* Ogni adulto che prende parte al progetto Linea, è portatore del proprio sapere del proprio bagaglio di esperienze, instaura quindi una rete di relazioni andragogiche con gli altri adulti coinvolti. Queste relazioni sono funzionali per tutti i docenti coinvolti perché attraverso la reciproca influenza possono ampliare la loro preparazione. Questo complesso di questioni riguardanti la reciproca educazione degli adulti viene infatti definito come andragogia. Essa è una categoria concettuale multicomprendiva che abbraccia l'educazione e l'istruzione senza alcuna pretesa di gerarchizzazione semantica. Merito dell'andragogia è di riconoscere e considerare l'età adulta non come punto di arrivo, ma come un processo che si iscrive nel continuum della crescita del soggetto, dove è necessario tenere conto delle specificità che nell'apprendimento contraddistinguono il medesimo soggetto in rapporto ad analoghe esperienze che egli compie nelle diverse età della vita. (Tarantino A., 1968)
5. *Un progetto "in progress".* Il progetto linea nasce come un progetto sperimentale in continua evoluzione e sviluppo. L'impostazione iniziale si basa su contenuti teorici ai quali si aggiungono alcune esigenze o lacune dell'istituto coin-

volto da risolvere. Lo scopo è portare avanti i metodi teorici frutto della continua ricerca, insieme all'analisi pratica e l'analisi riflessiva arricchita dagli esempi pratici. Durante i corsi di formazione, infatti, vengono annotati gli spunti che emergono in ogni istituto in modo da poter adattare i corsi di formazione futuri. La rilevazione in itinere dei bisogni e delle esigenze dei singoli istituti serve per modellare la base teorica comune sulle misure già consolidate. Questo processo di continuo modellamento si basa sul concetto di ricerca-azione. Con quest'ultimo si intende un modo di concepire la ricerca che si pone l'obiettivo non tanto di approfondire le pregresse conoscenze teoriche, bensì di analizzare la pratica relativa al campo di esperienza preso in considerazione per apportarvi dei cambiamenti migliorativi.

6. *Collaborazione con diversi enti territoriali.* La continua collaborazione con il settore della ricerca, il continuo riferire, rendicontare e aggiornare favorisce la riuscita dell'intero progetto. L'interazione avviene tra i quattro diversi componenti del progetto LINEA: IUFFP (Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale), SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), DFA (Dipartimento Formazione Apprendimento) per interventi nell'ambito della formazione di base e continua dei docenti. LINEA dialoga, inoltre, con altri partner interessati a tema del benessere dei docenti, quali il GeFo (Gestione della Formazione per dirigenti di istituzioni formative e il Forum della salute. Il Gruppo della "Strategia Cantonale di prevenzione della violenza che coinvolge i giovani" promuove e sostiene alcuni interventi di LINEA volti a sviluppare ulteriormente le competenze sociali degli insegnanti (gestione dei conflitti, mediazione) quale strumento per fronteggiare le situazioni

relazionali difficili del mondo scolastico. La continua collaborazione con questi diversi enti presenti sul territorio è un ulteriore punto di forza del progetto stesso.

7. *Intervento su tre livelli di prevenzione.* L'efficacia del progetto LINEA è affermata dall'intervento sui tre livelli di prevenzione: primaria, secondaria e terziaria. Informazione, sensibilizzazione e formazione continua, sostegno e alternative professionali. La prevenzione su questi tre livelli mira ad anticipare l'azione negativa esercitata dagli eventuali fattori di rischio, con lo scopo di evitare l'insorgenza di malessere, disagio e burnout. L'azione contemporanea su tutti e tre i livelli può, quindi, tutelare la salute ed il benessere dei docenti. Questo permette l'autenticità nell'approccio al problema.

## TERZO CAPITOLO

### RIFLETTERE SUGLI ELEMENTI DI TRASFERIBILITÀ

### 3.1. Il contesto come variabile strategica

Dopo aver illustrato, nel capitolo precedente, la struttura del progetto LINEA e sue principali strategie di intervento, è opportuno in questa sede riflettere per riportare l'attenzione su una variabile strategica ovvero il contesto nel quale tale progetto è stato concepito.

La genesi di ogni programma, infatti, cambia a seconda del contesto sociale in cui si trova poiché l'essere umano, per sua natura "animale sociale", tende ad essere condizionato dall'ambiente in cui è immerso. I processi di natura sociale incidono in varie forme sul comportamento, sul coinvolgimento emotivo, sull'attenzione e sul ricordo dell'individuo (Pozharliev, 2018).

Analizzare il contesto è, pertanto, un processo conoscitivo necessario per comprendere la natura di un progetto; da esso dipende, infatti, in modo cruciale il risultato finale. La possibilità di ottenere informazioni articolate sulle variabili ambientali consente di ricostruirne al meglio il significato e di comprendere a fondo le modalità d'intervento attuate.

Sul piano generale possiamo definire il contesto come l'insieme di forze, fenomeni e tendenze che possono avere natura economica, politica e sociale e che condizionano e influenzano le scelte e i comportamenti di un'organizzazione e indistintamente tutti gli attori del sistema in cui tale organizzazione si colloca. Alcuni specifici aspetti del contesto inoltre influenzano non solo la genesi ma anche l'evolversi del progetto nel tempo e nello spazio.

Il progetto LINEA origina nel contesto svizzero e in particolare nel Canton Ticino, area più meridionale della Svizzera dove la lingua principale è l'italiano. È possibile

individuare alcuni fattori chiave che hanno permesso l'avvio del progetto: stabilità politica, autonomia progettuale e sostegno economico.

1. *La stabilità politica*<sup>25</sup> : La condizione di stabilità politica consente la crescita di una nazione equilibrata e con solide basi, capace di resistere a forze e sollecitazioni esterne, conservandosi e mantenendosi senza subire spostamenti, cambiamenti o alterazioni rilevanti; in tale prospettiva, Mamone osserva che questa stabilità politica costituisce un valore indispensabile per la crescita del Paese (Mamone, 2001). La politica svizzera è regolata da un meccanismo molto equilibrato: i Cantoni e i Comuni dispongono di ampie competenze e di un elevato grado di autonomia (in materia di scuole, ospedali, polizia e fisco). La Confederazione si assume soltanto i compiti che i Cantoni e i Comuni non sono in grado di svolgere da soli: un esempio sono le mansioni che necessitano una regolamentazione uniforme a livello federale (in ambito educativo il livello di formazione postobbligatoria).

Ogni Cantone ha una propria costituzione, un parlamento, un governo e i suoi tribunali. Questo tipo di organizzazione presuppone una ripartizione delle competenze secondo il principio di sussidiarietà: tutto quanto può essere fatto da un livello politico non deve essere assunto da un'istanza ad esso sovraordinata. Quindi i 26 Cantoni sono sovrani entro i limiti fissati dalla Costituzione federale.

---

<sup>25</sup> In Svizzera vi sono tre livelli politici: il potere è suddiviso tra la Confederazione, i 26 Cantoni e gli oltre 2.250 Comuni. Il Governo svizzero (Consiglio Federale) è costituito da un collegio di sette membri eletti dal Parlamento ogni quattro anni. Il Parlamento svizzero (Assemblea federale) conta 246 membri eletti dal popolo. È composto da due Camere: il Consiglio nazionale (200 membri) e il Consiglio degli Stati (46 membri). Disponibile da: <https://www.admin.ch/gov/it/pagina-iniziale/consiglio-federale/compiti.html> (Portale ufficiale online del Governo svizzero).

Il principio di sussidiarietà è un principio secondo il quale se un ente inferiore è capace di svolgere bene un compito, l'ente superiore non deve intervenire, ma può eventualmente sostenere l'azione. Lo stato è quindi tenuto ad offrire sostegno economico, istituzionale e legislativo alle entità politiche minori. Dunque, il potere è legittimato dal basso: non è la Confederazione che delega i Cantoni, ma è esattamente l'opposto. Il popolo svizzero si è storicamente dimostrato incline ad un mantenimento della stabilità politica, apprezzando la sostanziale continuità dell'azione di governo. La stabilità è garantita dall'equilibrio instauratosi tra i tre attori (Confederazione, Cantoni e Comuni) che costituisce il sistema politico svizzero decentralizzato. L'effetto di tale continuità è percepibile anche a livello psicologico dai cittadini. Inoltre, tale stabilità genera una solidità anche a livello identitario e sociale: la sicurezza che un determinato programma o idea avviata venga portata a termine a prescindere dagli eventuali cambiamenti politici rassicura e supporta l'impegno anche a lungo termine.

2. *Autonomia*: il fatto che un governo locale possa intervenire “vicino a dove si svolge l'azione” rende il sistema elvetico più dinamico e responsabile. Il sistema politico svizzero attribuisce infatti grande importanza alla libertà d'azione che si esprime attraverso il federalismo<sup>26</sup>. Quest'ultimo, introdotto in

---

<sup>26</sup> Il federalismo è caratterizzato da tre elementi: anzitutto la presenza di organizzazioni territoriali operanti come enti politici e connotate da omogeneità sociale ed economica, etnica, linguistica e religiosa; in secondo luogo il riconoscimento a tali enti di un'ampia autonomia costituzionale, legislativa e finanziaria; infine la divisione tra competenze del potere federale centrale e competenze dei poteri federati. Generalmente, quindi, un sistema federale scaturisce dall'accordo mediante cui due o più stati, pur conservando parti rilevanti dei loro poteri sovrani, danno vita ad un nuovo Stato dotato solo di alcune funzioni legislative, amministrative, giurisdizionali ed esecutive. Si determina così un duplice livello di governo (federale e statale) per il quale l'ampia autonomia legislativa dei singoli enti trova solitamente un limite nelle materie di rilevanza internazionale e d'interesse comune attribuite allo

Svizzera nel 1848, consente di far convivere aspetti diversi di un'unica realtà. Per la Svizzera, caratterizzata da quattro lingue nazionali e notevoli differenze a livello geografico, è una premessa importante ai fini della convivenza. La Costituzione definisce i ruoli della Confederazione e dei Cantoni. A loro volta, ciascun Cantone definisce le competenze dei comuni situati nel suo territorio. In base alla Costituzione federale, la sovranità, cioè l'autonomia politica suprema, è del popolo. Riguardo alla responsabilità individuale e sociale, all'interno del sesto articolo della Costituzione federale, si sostiene che “ognuno assume le proprie responsabilità e contribuisce secondo le proprie forze alla realizzazione dei compiti dello Stato e della Società.”<sup>27</sup> Questa autonomia amministrativa si rispecchia anche nell'ambito educativo e scolastico lasciando ampi margini di flessibilità.

3. *Sostegno economico.* Secondo la Costituzione federale tutti i Cantoni hanno pari diritti; fra le loro competenze rientra la gestione delle risorse economiche.

---

Stato federale (finanza e moneta, fisco, politica estera, difesa interna ed esterna, ecc.). Il federalismo risulta, quindi, essere un insieme di dottrine e tendenze politiche volte ad organizzare lo Stato secondo i principi dell'autogoverno, dell'autonomia e del decentramento (contrapponendosi così al centralismo dello Stato unitario) (Albertini, 1963).

<sup>27</sup> Per quanto riguarda, invece, i compiti e l'autonomia dei Cantoni, nell'articolo 43 si afferma che essi debbano determinare “quali compiti essi adempiono nell'ambito delle loro competenze”. Viene ulteriormente espresso nei singoli capoversi dell'articolo: “La Confederazione assume unicamente i compiti che superano la capacità dei Cantoni o che esigono un disciplinamento uniforme da parte sua. La collettività che fruisce di una prestazione statale ne assume i costi. La collettività che assume i costi di una prestazione statale può deciderne in merito a questa prestazione. Le prestazioni di base devono essere accessibili a ognuno in misura comparabile. I compiti statali devono essere eseguiti in modo economicamente razionale e adeguato ai bisogni.”. Nell'articolo 47 riguardante l'autonomia dei Cantoni è riportato che: “La Confederazione salvaguarda l'autonomia dei Cantoni. Lascia ai Cantoni sufficienti compiti e rispetta la loro autonomia organizzativa. Lascia ai Cantoni anche sufficienti fonti di finanziamento e contribuisce a fare in modo ch'essi dispongano dei mezzi finanziari necessari per adempire i loro compiti” (Costituzione federale della Confederazione Svizzera, <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html>, consultato nel gennaio 2020).

L'articolo 43 della Costituzione Federale nei capoversi 2,3,4 e 5 stabilisce infatti che ogni Cantone può gestire, in base alle esigenze territoriali (o all'utenza), le risorse economiche. Questa libertà nella gestione degli investimenti fa sì che vengano favoriti progetti di maggior vicinanza al territorio, rispondendo a problematiche specifiche del Cantone. La Svizzera vanta uno dei PIL maggiori d'Europa e secondo una classifica redatta dalla CIA World Factbook nel gennaio del 2019, risulta essere la quindicesima su scala mondiale con un PIL pro capite pari a 62.100 dollari. L'Ufficio federale di statistica UST all'interno Dipartimento federale DFI, ha redatto nel 2018 un documento che offre una panoramica sulle finanze del sistema formativo. Emerge che nel 2015 la Confederazione, i Cantoni ed i Comuni hanno destinato 36,7 miliardi di franchi, pari al 17% della spesa pubblica, al sistema formativo, investendo la maggior parte di tali risorse economiche nella scuola dell'obbligo. La maggior parte di questa somma viene erogata da parte dei Cantoni (63,2%)<sup>28</sup>. Risulta, quindi, evidente che la formazione e il comparto educativo rientrano all'interno delle priorità del paese elvetico in quanto rappresentano la seconda voce di spesa pubblica subito dopo le spese per la sicurezza sociale.

---

<sup>28</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/it/home/statistiche/formazione-scienza/finanze-sistema/spesa-pubblica.assetdetail.6586921.html> (consultato nel Gennaio 2020)

Confrontare il contesto del Canton Ticino e quello italiano è un obiettivo che esula dal presente lavoro. Tuttavia, prima di riflettere su eventuali elementi di trasferibilità occorre fare alcune puntualizzazioni. Sul piano dell'estensione territoriale i due contesti sono profondamente diversi: la superficie del Canton Ticino è pari a 2.812 km<sup>2</sup> dei 41.285 km<sup>2</sup> dell'intera superficie svizzera. La superficie della Lombardia è pari a 23.844 km<sup>2</sup> dei 301.338 km<sup>2</sup> dell'intera superficie italiana. Risulta, quindi, che la superficie del Canton Ticino è circa un ottavo di quella della Lombardia.

Chiaramente questa differenza si rispecchia anche nell'aspetto quantitativo delle risorse umane che operano nel comparto educativo.

In Italia gli insegnanti di scuola primaria sono 250.202, di cui 43.412 in Lombardia. Nel Canton Ticino gli insegnanti di scuola primaria sono, 1.276; un numero decisamente inferiore rispetto al contesto lombardo (ISTAT e USTAT, 2017). Ciò presuppone una rilevante differenza di gestione e amministrazione dell'intero sistema educativo. Un modello organizzativo efficace ed efficiente in un ambiente ristretto, come quello del Canton Ticino, potrebbe non esserlo in un contesto più ampio. Maggiore è la quantità di personale coinvolto e la dimensione dello scenario maggiore è la possibilità che si manifestino problemi amministrativi legati a diversi elementi (collaboratori, dispersione sul territorio). Per gestire al meglio un contesto ampio e numeroso è necessario, pertanto, creare una rete amministrativa efficiente.

Il *sistema politico e governativo* italiano è caratterizzato da una instabilità politica che dura dagli anni Settanta del secolo scorso. L'Italia è, infatti, il paese con il maggior numero di crisi di governo (cambi di maggioranza, del primo ministro o di ministri chiave): dal 1970 ne conta in media 1,2 all'anno. Non c'è altro paese al mondo, che nell'arco di tempo considerato abbia avuto un'instabilità di governo così elevata (Guiso, 2016) (Allegato 3). Come analizzato precedentemente, la stabilità politica è, invece, uno dei presupposti per portare avanti nel tempo progetti; inoltre da esse dipende anche la stabilità istituzionale (Volpi, 2016).

Per quanto riguarda le *risorse economiche*, in riferimento alla classifica redatta nel 2019 dalla CIA World Factbook e menzionata precedentemente, l'Italia risulta essere quarantanovesima su scala mondiale con un PIL pro capite pari a 38.200 dollari; un livello decisamente inferiore rispetto a quello svizzero. Inoltre, la differenza maggiore consiste nella percentuale di risorse economiche investite nella formazione ed educazione. Secondo "Education and Training Monitor" del 2018, in Italia viene destinato alla formazione solamente il 7,9% delle spese pubbliche; rispetto alla media europea pari al 10,2%.

Assai diversa risulta anche l'articolazione sul *piano amministrativo* in materia di istruzione e educazione. In Italia esiste un Ministero dell'Istruzione a cui fanno riferimento tutte le regioni. Il Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca (Miur) è responsabile dell'amministrazione del sistema di istruzione a livello centrale. A livello decentrato, e limitatamente all'istruzione scolastica, il Miur opera attraverso gli Uffici scolastici regionali (Usr) che si articolano a loro volta negli ambiti territoriali a livello provinciale. A livello comunale non esistono uffici decentrati del Ministero. Lo Stato ha, quindi, competenza legislativa esclusiva per le "norme generali

sull'istruzione" e per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale. Definisce, inoltre, i principi fondamentali che le regioni devono rispettare nell'esercizio delle loro specifiche competenze. Le regioni hanno potestà legislativa concorrente in materia di istruzione ed esclusiva in materia di istruzione e formazione professionale. Le istituzioni scolastiche statali hanno, invece, autonomia didattica, organizzativa e di ricerca (Miur).

La consapevolezza dell'importanza della variabile contesto tuttavia non impedisce di cogliere spunti e stimoli dall'esperienza analizzata; obbliga piuttosto a tenere sempre in considerazione le peculiarità territoriali per evitare semplificazioni e guardarsi da facili, quanto inutili, automatismi.

### 3.2. Lesson learned

Dalla riflessione sull'esperienza è stato possibile trarre alcuni stimoli e suggestioni, quali, opportunamente contestualizzati, possono essere d'aiuto per ragionare sul contesto italiano.

Di seguito sono messi in risalto alcuni elementi ai quali il sistema dovrebbe prestare attenzione per avere cura del benessere e del sostegno da offrire ai docenti evitando l'insorgenza di situazioni di malessere e burnout.

*Cultura dell'accoglienza:* l'attenzione a questa dimensione sia nei confronti dei neo-docenti nel momento dell'ingresso in una nuova realtà, sia per i bambini ed i diversi fruitori dell'istituto scolastico è molto importante per porre le basi necessarie a creare un clima di serenità e benessere. Questa condizione può essere costruita favorendo un tipo di accoglienza positiva sia nella sua dimensione umana e relazionale, sia in quella strumentale. Interventi sulla disposizione e la misura degli spazi e degli arredi, sull'intensità della luce (sia essa naturale o artificiale) o sull'eliminazione dei rumori e l'attenzione ai colori possono essere funzionali ed efficaci per creare un ambiente che generi benessere: il luogo di lavoro in cui avviene l'accoglienza è, infatti, in tutte le sue dimensioni, al centro della vita lavorativa di ogni persona.

Guardando agli aspetti che influiscono sull'organizzazione degli ambienti, ci sono tre elementi fondamentali che non possono essere trascurati: privacy, controllo ambientale e personalizzazione degli spazi; è possibile agire su queste dimensioni per accrescere il benessere. Oltre a questi aspetti prettamente "strumentali" è posta adeguata attenzione alle dimensioni relazionali per esempio attraverso un dialogo

continuo che può mettere a proprio agio, aiutare a gestire al meglio le diverse situazioni anche critiche e focalizzare al meglio l'interazione fra i diversi attori.

*Potenziamento dell'informalità:* favorire situazioni conviviali non formali tra insegnanti può essere una strategia volta a migliorare il clima relazionale del corpo docenti. Il clima scolastico è, infatti, una dimensione collocata nella parte emotiva più nascosta dell'organizzazione scolastica e influisce sul suo funzionamento. È possibile individuare due tipologie principali di atteggiamenti che concorrono alla creazione del clima: quelli di tipo formale i quali afferiscono alla sfera del vivere comune come per esempio il reciproco saluto e le consuetudini legate all'educazione nei confronti del prossimo; quelli di tipo informale che dipendono dai vissuti emotivi dei singoli membri dell'organizzazione e che scaturiscono dai bisogni individuali di ciascuno di loro.

In ogni istituto scolastico esiste una particolare atmosfera che determina lo “spirito di gruppo” che potrebbe essere definito come una sensazione di buona volontà che lega i colleghi e li sprona a collaborare per uno scopo comune: la riuscita del processo educativo. Le risorse umane rappresentano la parte principale dell'organizzazione scolastica, per questo motivo diviene importante mantenere un buon clima relazionale dotando il personale dei mezzi necessari per svolgere al meglio il proprio lavoro, creando consapevolezza del ruolo e ricercando occasioni per condividere conoscenze ed esperienze. A questo proposito gli incontri informali possono costituire risorse funzionali ed efficaci. A livello strutturale potrebbero essere messi a disposizione ambienti che favoriscano l'interazione (es. open space, ambienti e aree di frequentazione comune) anche attraverso incontri di tipo conviviale per promuovere “diversione” e la socializzazione.

*Proposte di formazione continua “cucite su misura”*: un’ulteriore idea di proposta derivata dall’analisi e dal contatto diretto con le misure e iniziative promosse dal progetto LINEA è quella di costruire le condizioni per accompagnare i docenti in maniera costante durante tutta la vita lavorativa. Si tratterebbe quindi di una formazione a due livelli; un primo livello caratterizzato dalla formazione obbligatoria di base volta all’acquisizione del titolo necessario per insegnare.

La formazione non si interrompe o conclude con il solo conseguimento della laurea ma prosegue per rinnovare le conoscenze, consolidare le proprie competenze, rinnovare le proprie prassi sulla base anche dei risultati della ricerca educativa. In tale prospettiva va incentivato il ricorso a strategie di formazione non frontale come per esempio il mentoring e il coaching valorizzando la dimensione esperienziale.

*Personalizzazione della formazione*: progettare percorsi di formazione esplicitamente rispondenti ai bisogni specifici di un singolo istituto; tale strategia può risultare molto efficace per promuovere il benessere e l’equilibrio all’interno dell’ambiente lavorativo. Il valore aggiunto di simili interventi sta nel tentativo di offrire stimoli a partire dalla situazione reale in cui l’istituto si trova; non si tratta di rispondere a generici bisogni e/o esigenze relazionali di un astratto collegio docenti ma di prendere in carico quello specifico gruppo di insegnanti portatore di bisogni altrettanto specifici. In questa prospettiva possono essere ricondotte le esperienze di teatro (nome esatto) alle quali ho avuto modo di partecipare.

## Riflessioni critiche

Alle suggestioni di sistema sono complementari alcune brevi riflessioni in merito alla rilettura dell'esperienza da parte di un'insegnante in formazione; si tratta in altri termini di cogliere e mettere in evidenza alcuni spunti e stimoli a livello individuale. La possibilità di avvicinarmi ad una realtà scolastica differente da quella del nostro Paese è stata sicuramente un'opportunità di esperienza formativa e crescita personale, ma allo stesso tempo è stata un'occasione per riflettere su tutti quegli aspetti, alcuni descritti anche precedentemente, che determinano e caratterizzano il sistema educativo nel Canton Ticino.

Osservando le diverse attività sul campo ho appreso che fattori quali empatia, gratitudine, valorizzazione del docente, insieme a stabilità, sono necessari e talvolta indispensabili per riuscire a creare un clima favorevole tra i docenti di un istituto.

Quando il sistema, nella figura del dirigente, presta attenzione a tali elementi si ha la possibilità di garantire e migliorare il benessere all'interno del contesto scolastico che, come argomentato nel primo paragrafo, è in relazione alla riuscita dell'intento educativo. Questa esperienza mi ha permesso di entrare in contatto con la sfera socio-emotiva e relazionale delle insegnanti svizzere da un punto di vista interno al contesto e ciò ha reso possibile la comprensione della cura e dell'attenzione che viene posta alla dimensione umana dei lavoratori. Questa premura ha senz'altro ripercussioni positive sulla prestazione lavorativa e di conseguenza anche nell'ambito della vita privata poiché è proprio nell'ambiente lavorativo che l'individuo si realizza e trascorre la maggior parte del proprio tempo.

Un plesso, quindi, non è semplicemente l'insieme di team di docenti, bensì una comunità, una sorta di famiglia; ciò è testimoniato dal rapporto saldo tra i componenti dell'istituto scolastico dove sono stata accolta. L'ambiente scolastico offre, infatti, molteplici occasioni di incontro tra docenti in gruppi di lavoro interni e in rete, nelle commissioni, nei team di progettazione comune che stimolano iniziative ed integrazione, scambio di idee, conoscenze e metodologie delineando un ambiente ad alto tasso di comunicazione e dialogo interprofessionale. Il sostegno che possono dare i colleghi con i quali ci si rapporta per la maggior parte della giornata, è, quindi, veramente molto importante per un insegnante, soprattutto per la prevenzione dell'insorgenza del burnout.

Di fondamentale importanza è anche il rapporto con il territorio favorito dalla collocazione delle scuole su un'area omogenea governata dal medesimo ente locale. La potenzialità del sistema svizzero è quello di rispondere in modo efficiente alle richieste, dubbi, esigenze dei docenti con un approccio stabile ed empatico che sappia cogliere gli atteggiamenti per trasmettere sicurezza comprensione e fiducia, con la consapevolezza che le criticità presenti nelle proprie istituzioni non sono da ignorare né da sottovalutare. Lo scopo è quello di tendere al continuo miglioramento, senza tuttavia escludere a priori gli elementi che possono rendere più complesso e difficile il loro compito.

Ciò che si percepisce ulteriormente è il diretto legame tra scuola e società: la qualità dell'istruzione è ricercata anche nella condivisione tra scuola e famiglia del processo di attribuzione di un valore alla relazione scuola-società e alla singola istituzione scolastica. Si tratta quindi di andare oltre agli individualismi e credere nella costruzione condivisa di un progetto.

Per quanto riguarda le lesson learned a livello del singolo insegnante in formazione l'aspetto che è stato maggiormente percepibile è il senso di fiducia che gli insegnanti ripongono nei confronti dell'istituzione scolastica. L'idea di lavorare ed entrare a far parte di un team caratterizzato da una dimensione "comunitaria" e "familiare" è molto motivante. Un progetto come quello preso in analisi, oltre a tutelare e sostenere il benessere dei docenti, dona le basi per un senso di fiducia nei confronti del proprio lavoro. Inoltre attraverso le proposte formative del progetto LINEA viene promosso anche l'aspetto della crescita professionale che è fondamentale per il benessere del lavoratore. La possibilità di intraprendere un percorso con la consapevolezza che si possa crescere e maturare all'interno di un ambiente che dona supporto e sostegno, una comunità in cui si ripone la propria fiducia, è un valore aggiunto alla dimensione lavorativa.

L'ambiente di lavoro favorevole alla crescita, attraverso progetti quali LINEA, rappresenta l'incentivo più efficace per motivare i dipendenti, rendendoli efficienti e disposti a dare sempre il massimo. Sono le opportunità di crescita a fare la differenza quando si tratta di strategie motivazionali: un lavoratore garantisce un miglior risultato dal momento in cui è inserito in un ambiente sereno e incoraggiante. In una società in cui ogni individuo è costantemente sottoposto a nuovi stimoli e incentivato ad apprendere nuove nozioni, aumenta l'importanza della formazione che oltre ad appagare i lavoratori a livello psicologico, consente all'intera istituzione un incremento della qualità. Quando il sistema e i dirigenti sono in grado di offrire concrete possibilità di crescita e formazione ai docenti, vi è una conseguente crescita personale poiché il lavoro ha un forte impatto sui diversi aspetti della vita, sul proprio benessere e sulla realizzazione personale.

## CONCLUSIONI

L'elaborato, articolati nei tre capitoli, ha inteso riflettere sulla tematica del benessere integrando il piano teorico-concettuale con quello derivante dall'analisi di un'esperienza sul campo. In particolare, da un lato sono stati presi in esame i diversi aspetti che influiscono sul benessere percepito dai docenti nell'esercizio della loro professione, dall'altro sono state indagate alcune possibili strategie di intervento per la sua tutela e per contrastare manifestazioni particolarmente gravi rientranti nel cosiddetto burnout. In tale prospettiva, particolare attenzione è stata posta al ruolo della formazione come fattore preventivo e protettivo prendendo in esame un progetto reale attato nel Canton Ticino.

A partire, quindi, dal quadro concettuale delineato grazie al supporto della letteratura e dell'analisi delle normative è stata confermata l'importanza della dimensione formativa nella professione del docente. La formazione, declinata in particolare come accompagnamento sul campo, è in grado non solo di prevenire le situazioni di malessere e burnout e di promuovere il benessere ma di mettere al centro il lavoro sulla dimensione relazionale con i colleghi, condizione necessaria per lo sviluppo di un clima sereno e propositivo all'interno di un istituto.

Ciò è dato dal fatto che il percorso formativo attiva negli individui un processo di crescita personale e di adattamento alle situazioni sviluppando strategie per far fronte alle difficoltà e problematiche lavorative.

L'esperienza condotta sul campo e poi rielaborata ha permesso di riflettere sull'importanza di un approccio alla formazione e allo sviluppo delle risorse umane sensibile e aperto, che sia in grado di far fronte sia alle esigenze di sviluppo delle

competenze lavorative, sia a quelle di crescita personale. Nuove strategie e nuovi metodi sono le parole chiave per progettare un sistema formativo in grado di tutelare il benessere dei lavoratori e favorire un clima positivo e sereno. In questo quadro, la formazione proposta attraverso le attività di teatro forum, oggetto di approfondimento in virtù dell'esperienza maturata sul campo, si configura come una leva strategica e promettente.

Talvolta lo scarso successo e il debole impatto della formazione vanno ricondotti infatti all'eccessiva rigidità e standardizzazione delle modalità adottate che faticano a rispondere ai bisogni "reali", che propongono schemi generalizzati, difficili e molto lontani dal fare quotidiano e dal funzionamento ordinario delle singole realtà.

Grazie allo studio del progetto LINEA e all'osservazione diretta delle dinamiche relazionali tra i docenti è stato possibile comprendere l'importanza dell'attivazione di una politica di sviluppo della comunità professionale che sia coerente e compatibile con il contesto, con gli obiettivi organizzativi e con i bisogni dei singoli. In questo modo la formazione diventa uno strumento in grado di garantire lo sviluppo delle competenze e allo stesso tempo di favorire un clima disteso e collaborativo all'interno di un istituto scolastico.

L'analisi del progetto ha, infine, permesso di cogliere e sviluppare alcune ipotesi di lavoro che, opportunamente contestualizzate, si configurano come vere e proprie lesson learned tanto per il sistema quanto per il singolo insegnante.

## BIBLIOGRAFIA

- Argentero, P. & Setti, I. (2008). Percezione del lavoro, contesti professionali e burnout negli operatori dell'emergenza. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*. Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Pavia. Disponibile da: [http://www.timeoutintensiva.it/tecne\\_data/21\\_Percezione\\_e\\_Stress\\_Lavoratori\\_Emergenza.pdf](http://www.timeoutintensiva.it/tecne_data/21_Percezione_e_Stress_Lavoratori_Emergenza.pdf)
- Avallone, F. & Paplomatas, A. (2005). *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Raffaello Cortina, Milano.
- Besozzi, E. (n.d.). Professione docente, un ruolo cruciale. Disponibile da: [https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista\\_scuola\\_ticinese/ST\\_n.296/ST\\_296\\_Besozzi\\_Professione\\_docente.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.296/ST_296_Besozzi_Professione_docente.pdf)
- Besozzi, E. (1981). *Professione insegnante: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi. Studi di Sociologia*. Vita e Pensiero, Milano.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Carrocci, Roma.
- Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Franco Angeli, Milano.
- Borgogni, L. & Consiglio, C. (Marzo, 2005). *Job burnout: evoluzione di un costrutto*. *Giornale italiano della psicologia*. Il Mulino, Bologna. Disponibile da: <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1421/19690>

- Botticelli, F., Burla, F., Lozupone, E., Pellegrino, R. (2012). Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout. *International Journal of psychoanalysis and education*. Disponibile da: <http://www.psychoedu.org/index.php/IJPE/article/view/53>
- Brown, M. & Ralph, S. (1998). The identification of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.) *Stress in teaching: past, present and future*. Athenaeum, London.
- Dott. Imer Paolo Callegaro, (1997). *La flow-chart della salute. La flow-chart della educazione alla salute*. Disponibile da: <http://www.unmondodigioia.org/Pubblicazione1.pdf>
- Calvi, G. (1987). Indagine sociale italiana. Rapporto 1986. Franco Angeli, Milano.
- Carlino, A. (2017). Insegnare nelle scuole pubbliche della Svizzera italiana. Disponibile da: <https://www.tecnicaldellascuola.it/insegnare-nelle-scuole-pubbliche-della-svizzera-italiana-le-info-utili>
- Castelli L., Crescentini A., Marcionetti J. (2017). *Lavorare a scuola. Condizioni di benessere per gli insegnanti*. Locarno: centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi.
- Castello, A. (Maggio, 2010). Stress: Origini e Sindrome Generale di Adattamento (SGA). Disponibile da: <http://www.psicologiadellavoro.org/stress-origini-e-sindrome-generale-di-adattamento/>
- Carta di Ottawa per la promozione della Salute, prima Conferenza Internazionale sulla promozione della salute (1986). Ottawa, Ontario, Canada.

- Chirico, F. & Ferrari, G. (2014). *Il burnout nella scuola: strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Ferrari Sinibaldi, Milano.
- Cigoli, V. & Mariotti, M. (2002). *Il medico, la famiglia e la comunità. L'approccio biopsicosociale alla salute e alla malattia*. Franco Angeli.
- Ciofi, R. (2015). Verso una nuova definizione del concetto di salute- Oltre la definizione dell'OMS. *Psicologie, psichiatrie e dintorni*. Psychiatry online Italia. Disponibile da: <http://www.psychiatryonline.it/node/5605>
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino, Bologna.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino, Bologna.
- Corradini, S. & Sissa, S. (2011). *Capire la realtà sociale*. Zanichelli.
- Costituzione Federale della Confederazione Svizzera, del 18 aprile 1999. Disponibile da: <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html>
- Danna, K. & Griffin, R. W. (June, 1999). *Health and Well-Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature*, in *Journal of Management*.
- Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite ed affettive nelle relazioni a scuola e il successo scolastico. *European Journal of Research on Education and Teaching*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. Disponibile da: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1046>

- Del Rio, G. (1990). *Stress e lavoro nei servizi: sintomi, cause e rimedi del burnout*. Carrocci Faber, Roma.
- Fallacara, L. (2015). *Infermieristica in Sanità Pubblica e Preventiva*. Università degli studi di Bari Aldo Moro.
- Farnè, M. (1999). *Lo stress*. Il Mulino, Bologna.
- Favorini, A. M. (2012). *Spiritualità, benessere e qualità di vita. Percorsi di formazione per un nuovo umanesimo*. Franco Angeli, Milano.
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff Burn-out*, Journal of Social Issues.
- Fumarco (2006). *Professione docente. Ruoli e competenze*. Carrocci Faber.
- Gabassi, P. G. (2007). *Psicologia del lavoro nelle Organizzazioni*. Franco Angeli, Milano.
- Gabola, P. (2011). Il benessere degli insegnanti: rassegna di studi. *Psicologia dell'educazione*.
- Gabola, P. & Albanese, O. (2015). *Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti: una relazione complessa*.
- Gheno, S. (2007). Il self-empowerment e il benessere lavorativo. *Psicologia della salute*.
- Glossario O.M.S. della Promozione della Salute (1998), Ginevra. Disponibile da: [https://www.dors.it/documentazione/testo/201303/OMS\\_Glossario%201998\\_Italiano.pdf](https://www.dors.it/documentazione/testo/201303/OMS_Glossario%201998_Italiano.pdf)
- Goldwrum, F. & Colombo, G.F. (2010). *La Psicologia Positiva, applicazioni per il benessere*. Edizioni Erickson, Trento.
- ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. OMS, (2001). Erickson, Trento.

- Irrera F. (2001). *Storia della scuola. Dall'antichità al Medioevo*. Asis, Messina.
- Kanizsa, S. & Genovese, L. (1989). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo*. Franco Angeli, Milano.
- Kanizsa, S. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*. Bruno Mondadori, Milano.
- Lazarus R. S. & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing.
- Lodolo D'Oria, V., Pecori Giraldi, F., Vitello A., Vanoli, C., Zeppegno, P. & Frigoli, P. (2002). Burnout e patologia psichiatrica negli insegnanti. Difesa sociale. *Istituto Italiano di Medicina Sociale*.
- Lodolo D'Oria, V. (2004). Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti? *La medicina del lavoro*.
- Lodolo D'Oria, V. (2008). Il Disagio Mentale Professionale negli Insegnanti: dalla gestione alla prevenzione. *Dirigenti Scuola*.
- Lodolo D'Oria, V. (2009). Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile. *La medicina del lavoro*.
- Maslach, C. (1992). *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Cittadella Editrice, Assisi.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Erickson, Trento.

- Maslach C. (2003). *Job Burnout: New Directions in Research and Intervention*. *Current Directions in Psychological Science*. Disponibile da:  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/1467-8721.01258>
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Vita e Pensiero, Milano.
- Montalbetti, K. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Vita e Pensiero, Milano.
- Montalbetti, K & Lisimberti, C. (2018). Osservare con metodo: una risorsa per l'insegnante. *Essere a scuola*. Disponibile da: <https://publicatt.unicatt.it/handle/10807/129867#.Xi2gq2hKjIU>
- Moss J. (Giugno, 2019). When passion leads to burnout. *Harvard Business Review*. Disponibile da: <https://hbr.org/2019/07/when-passion-leads-to-burnout>
- Nobile, M. (2013). *La tutela della salute nella società multiculturale tra autodeterminazione e integrità del corpo* (Tesi di dottorato in Scienze Giuridiche, Università degli studi di Milano, Bicocca). Disponibile da:  
[https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/77122/114170/phd\\_unimib\\_760846.pdf](https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/77122/114170/phd_unimib_760846.pdf)
- Pittau M. (2019). Teatro Forum, Utopieonline (portale online). Disponibile da:  
[http://www.utopie.it/formazione/teatro\\_forum.htm](http://www.utopie.it/formazione/teatro_forum.htm)
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Erickson, Trento.

- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo: strategie per intrecciare il benessere in classe e il successo formativo*. Erickson, Trento.
- Poncioni A. (2001). *Il benessere in classe, il punto di vista dei bambini*. (Bachelor in insegnamento nella scuola elementare, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana). Disponibile da <http://tesi.supsi.ch/794/1/661509.pdf>
- Potestio A. (2011). *Il lavoro e l'educazione in Rousseau*. (Tesi di dottorato in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro). Disponibile da: <http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/434/48953.pdf>
- Pozharliev, R. (2018). *Influenza del contesto sociale sul marketing: come cambia la risposta agli stimoli pubblicitari*. *Inside Marketing*. Disponibile da: <https://www.insidemarketing.it/influenza-del-contesto-sociale-sul-marketing/>
- Putton, A., Francescato, D. & Cudini, S. (2008). *Star bene insieme a scuola: strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Carrocci Editore, Roma.
- Rossati, A. & Magro, G. (1999). *Stress e burnout*. Carrocci Editore, Roma.
- Sandrin, L. (2004). *Aiutare senza bruciarsi. Come superare il burnout nelle professioni d'aiuto*. LePaoline, Roma.
- Sarchielli, G. (2003). *Psicologia del lavoro*. ilMulino, Bologna.
- Schulz Von Thun, F. (1997). *Parlare insieme*. TEA S.p.A., Milano.
- Seyle, H. (1936). *A syndrome produced by diverse nocuous agents*. Nature, London.

- Selye H. (1955). *La sindrome di adattamento*. Istituto sieroterapico milanese S.Belfanti, Milano.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, McGraw-Hill.
- Selye H. (1974). *Stress without Distress*. New York, J.B. Lippincott, trad. it. Stress senza paura, Milano. Rizzoli 1976.
- Smiraglia, S. (1993). *Psicologia sociale della società industriale: gerarchia e dominio*. Pàtron.
- Stanzone, I. (2018). *Condizioni di Benessere/Disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado in relazione ad aspetti di contesto*. (Tesi di dottorato di Ricerca in Psicologia dello sviluppo e Ricerca educativa). Università della Sapienza, Roma.
- Tarantino A. (1968). *Androgogy, not Pedagogy, Adult Leadership*. Disponibile da: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/5-il-lavoro/lapproccio-andragogico/>
- Tettamanti, V. (Gennaio, 2016). Istruzione nel mondo: la Svizzera. *New Lib Society*. Disponibile da: <https://newlibsociety.org/2016/01/06/istruzione-nel-mondo-la-svizzera/>
- Van Petegem, K. (February, 2007). *The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing*. Disponibile da <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Zanuso R. (2004). Perché fare ricerca sociale. *Synergia Magazine*. Disponibile da: <http://www.synergia-net.it/it/magazine/perche-fare-ricerca-sociale-mag168.html>
- Opuscolo informativo e locandina del progetto LINEA.

## SITOGRAFIA

<https://www.swissinfo.ch/ita/sistema-educativo/29174398>

<https://www.jaitalia.org/>

<https://www.unicusano.it/blog/didattica/corsi/storia-della-pedagogia/>

[https://www.tulliana.eu/documenti/1\\_Oniga\\_Humanitas\\_propedeutique.pdf](https://www.tulliana.eu/documenti/1_Oniga_Humanitas_propedeutique.pdf)

<https://newlibsociety.org/2016/01/06/istruzione-nel-mondo-la-svizzera/>

[http://www.infomercatiesteri.it/politica\\_interna.php?id\\_paesi=94](http://www.infomercatiesteri.it/politica_interna.php?id_paesi=94)

<http://qualitapa.gov.it/sitoarcheologico/relazioni-con-i-cittadini/comunicare-e-informare/analisi-del-contesto/>

<https://www4.ti.ch/decs/linea/linea/>

## Ringraziamenti

Sono d'obbligo alcuni ringraziamenti alle persone che hanno reso possibile la realizzazione di questo lavoro.

Le mie più sincere gratitudini vanno alla Professoressa Katia Montalbetti per la saggezza, cura e pazienza con cui ha guidato lo sviluppo del mio elaborato, passo per passo, stimolandone i progressi con fiducia. I suoi suggerimenti e le sue indicazioni sono stati di fondamentale importanza durante la stesura del testo, ma saranno sicuramente un aiuto anche nel futuro ambito professionale. Ringrazio il professor Claudio Goisis per la disponibilità come correlatore.

Un ringraziamento particolare e sentito va alle professoresse Paola Maeusli-Pellegatta (Responsabile del Progetto LINEA), Deli Salini (Docente e Senior Researcher presso l'Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale IUFP) e Carlotta Vieceli (Psicologa del lavoro) che mi hanno accolta con gentilezza e cordialità e non mi hanno mai fatto mancare il loro supporto; senza la loro fattiva disponibilità non sarebbe stato possibile per me avviare e portare a buon fine il mio lavoro di ricerca. Mi resterà il loro ricordo non solo come professioniste competenti ma anche come persone autentiche.

Ringrazio la mia famiglia per avermi permesso di raggiungere questo traguardo, per aver sostenuto le mie scelte personali e professionali. Grazie a mia zia Elisa, unica e speciale, che mi ha sempre sostenuta e spronata a dare il massimo. La mia roccia, sempre.

Ringrazio Luca senza il quale non sarei riuscita a portare a termine serenamente questo elaborato. Ha creduto in me costantemente, dandomi supporto e conforto tra la scrittura di un paragrafo e l'altro. Mi ha aiutata a non scoraggiarmi davanti alle difficoltà iniziali stimolandomi a mettermi in gioco in un contesto nuovo, e per me ostico, come quello della scrittura. Mi ha fatto capire che, in fondo, gli ostacoli esistono per essere superati.

Grazie a tutti i miei amici, di studi e non, che hanno saputo rendere più leggeri questi cinque anni, con loro ho condiviso le gioie e le delusioni di un percorso ormai giunto alla fine. Validi sostegni e compagni di vita.

Infine, ringrazio le mie compagne di pallavolo Anna e Antonella che hanno pazientato durante questa fase della mia vita, ed Elena per avermi dato l'ispirazione e lo spunto riguardo al tema affrontato nell'elaborato.