



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN Scienze della Formazione

CICLO XXVII

COORDINATRICE Prof.ssa Simonetta Ulivieri

EPISTEMOLOGIA DEL BENESSERE E PROFESSIONALITÀ EDUCATIVE Modelli teorici, interpretazioni pedagogiche e dispositivi progettuali

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

Dottoranda

Dott. Elena Falaschi

Tutore

Prof. Alessandro Mariani

Coordinatrice

Prof.ssa Simonetta Ulivieri

Anni Accademici 2012/2014

“L’inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n’è uno è quello che è già qui, l’inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l’inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all’inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio”.

(I. CALVINO, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972).

Desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno sostenuto in questo importante percorso formativo.

Un sentito ringraziamento al Professore Alessandro Mariani, ai suoi preziosi insegnamenti, espressione della “cura” e della passione per lo studio e la ricerca, sempre sorretta dal rigore scientifico e metodologico.

Grazie alla Coordinatrice del Dottorato, Professoressa Simonetta Ulivieri, e a tutti i Docenti che hanno contribuito alla mia formazione nel corso dell’intero triennio.

La mia gratitudine anche ai Dirigenti scolastici, agli Assessori comunali e a tutte le educatrici e le insegnanti che hanno preso parte al percorso sperimentale.

Indice

Introduzione. Il benessere come bene comune	p. 7
--	------

Capitolo 1. L'interdisciplinarietà e la complementarità dei saperi

1.1. Il ben-essere eudaimonico	p. 14
1.2. La salute organizzativa	p. 20
1.3. Le prospettive epigenetiche e neurobiologiche	p. 31
1.4. L'orientamento psicologico "ottimale"	p. 42
1.5. La pedagogia del benessere "integrale"	p. 52

Capitolo 2. Benessere e professionalità nei servizi educativi e scolastici

2.1. La promozione del benessere nelle politiche di <i>governance</i> nazionali e internazionali	p. 66
2.2. L'identità professionale di educatori e insegnanti nella società postmoderna	p. 80
2.3. Interpretare gli "indizi" in chiave ermeneutica	p. 91
2.4. Bisogni emergenti, resilienza e <i>coping</i> nelle testimonianze scritte ...	p. 99

Capitolo 3. Documentare il benessere di educatori e insegnanti

3.1. Le sfide di un'esplorazione empirica	p. 119
3.2. L'indagine quantitativa e lo strumento del questionario	p. 126
3.3. Le "misure" del benessere	p. 136
3.4. Dal "diario di bordo" ai protocolli di osservazione qualitativa	p. 167

Capitolo 4. Il benessere sostenibile e rinnovabile

4.1. Risorse strategiche per progettare il benessere	p. 177
4.2. La "semplicità" come principio generativo di "frattali relazionali"...	p. 185
4.3. Il cambiamento formativo e trasformativo	p. 192
4.4. Riflessività critica consapevole ed espansione delle <i>capabilities</i>	p. 198

Conclusioni. Verso una epistemologia del benessere p. 207

Bibliografia tematica p. 213

Sitografia p. 236

Introduzione. Il benessere come bene comune

Il presente percorso di studio e di ricerca si pone l'obiettivo di individuare modelli teorici, interpretazioni pedagogiche e dispositivi progettuali per un'analisi epistemologica del benessere in relazione alla professionalità di educatori e insegnanti.

All'interno del paradigma della complessità, nel primo capitolo viene proposta un'analisi del benessere sostenuta dall'interdisciplinarietà e dalla complementarità dei saperi, filosofici, sociologici, neurobiologici e psicopedagogici. Muovendo da una prospettiva "eudaimonica", che interpreta il concetto di ben-essere come percorso di integrazione con il mondo circostante, vengono sottolineati quegli aspetti di uno stato di benessere non solo fisico ma anche e soprattutto emotivo, mentale, sociale e spirituale, con uno sguardo alla rappresentazione che nei secoli passati è stata attribuita al più ampio concetto di "salute", generico e multiprospettico, fortemente dipendente dal contesto storico-sociale di un determinato periodo.

Lo studio della salute organizzativa esprime la necessità di riflettere sul bisogno di un lavoro non solo redditizio ma anche realizzante, gratificante, piacevole e felice. I temi affrontati si rivolgono all'analisi del clima organizzativo e delle numerose variabili che contribuiscono a mantenere in salute un'organizzazione, anche in riferimento ai parametri e indicati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e alle disposizioni riportate nel Testo Unico n. 81/2008. In questo contesto, viene proposta anche una riflessione sul tema della comunicazione e della conflittualità intraorganizzativa e di alcuni possibili rischi psico-sociali legati allo *stress* o al *burnout*.

Le prospettive epigenetiche e neurobiologiche presentano un esame del benessere attraverso lo studio di quei cambiamenti ereditabili biologicamente che non possono essere spiegati tramite modifiche della sequenza di DNA, ma condizionati dall'esposizione a fattori ambientali e culturali. A questo proposito, la neurobiologia interpersonale, attraverso gli studi sulla "mente relazionale" e sul

“cervello sociale”, ha impresso una svolta fondamentale nell’analisi del benessere mettendo in evidenza quanto e come le influenze ambientali e i rapporti interpersonali abbiano un ruolo-chiave nella strutturazione della mente e come tale processo si evolva in parallelo ai modi con cui viene plasmato il cervello. Gli aspetti relazionali che chiamano in causa la trasmissione “per contagio” di azioni, emozioni, stati d’animo, sono stati approfonditi grazie all’apporto delle neuroscienze e ai più recenti studi sui neuroni specchio.

L’orientamento psicologico “ottimale” si focalizza su uno stato di benessere connesso non solo all’edonismo puramente sensoriale, ma anche alla soddisfazione per il perseguimento di obiettivi che la persona considera fonti di esperienze e situazioni gratificanti, di tipo soggettivo e intersoggettivo. Anche in relazione alla soddisfazione professionale, vengono presi in esame i fattori che incidono sull’autorealizzazione, tra cui le convinzioni di efficacia personale e di efficacia collettiva, evidenziando la relazione tra alcune caratteristiche di personalità e benessere lavorativo. Nel complesso equilibrio tra componenti cognitive, emotive e motivazionali e di fronte a sfide ed opportunità d’azione complesse, l’esperienza di *flow* definisce quello stato di passione e creatività che accompagna un’attività che si riesce a compiere senza problemi e ad avere sotto controllo.

Infine, la pedagogia del benessere “integrale” offre l’opportunità ai professionisti dell’educazione di riflettere sulla necessità di “imparare a stare bene”, confermando l’ottica auto-formativa nei confronti della propria esistenza e della propria identità professionale di educatori e insegnanti nell’attuale società postmoderna. Dunque una cultura del benessere aperta interdisciplinarmente, critica e attivamente progettuale, che si pone come obiettivo trasversale alle discipline come risultante dell’integrazione fra i sistemi biologico, psichico e sociale. Di qui il senso e lo sviluppo di una “pedagogia del benessere” fondata sul convincimento che sia possibile aiutare gli individui a generare comportamenti accoglienti e incoraggianti, positivi e proattivi, nei riguardi della vita e del proprio benessere esistenziale.

Il secondo capitolo è dedicato all'analisi della relazione esistente tra benessere e professionalità nei servizi educativi e scolastici partendo da una ricognizione delle politiche di *governance*, nazionali e internazionali, in merito alla promozione del benessere all'interno delle organizzazioni.

Il benessere dipende dalla disponibilità di condizioni individuali e collettive (anche in termini di presenza o assenza di opportunità), la cui esistenza è legata a fattori economici, culturali e di *governance*. Partendo da questo presupposto, vari Paesi si sono posti l'obiettivo di costruire un indicatore sintetico del benessere: "Human Development Index" (1990); "Green National Product" (1992); "Genuine Progress Indicator" (1995); "Satisfaction with Life Index" (2007), "Happy Planet Index" (2012), solo per citarne alcuni. Negli ultimi anni le pubbliche amministrazioni italiane hanno preso in considerazione la dimensione della felicità legata al benessere professionale. Nel concreto, il Dipartimento della Funzione Pubblica ha emanato, il 5 aprile del 2004, la "Direttiva del ministro della funzione pubblica sulle misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle pubbliche amministrazioni". Dal confronto tra diversi studi emerge come, negli ultimi anni del secolo scorso, le ricerche si siano rivolte soprattutto all'individuazione degli agenti di rischio e alla rilevazione dei fattori determinanti i fenomeni di *stress* e di *burnout*. Più recentemente, anche grazie a diversi supporti normativi e alle crescenti riflessioni in merito, nella valutazione della condizione lavorativa è stata introdotta la ricerca dei principali motivi di soddisfazione nonché l'individuazione del grado di benessere organizzativo.

La cultura del benessere richiede un rinnovato impegno anche da parte delle istituzioni scolastiche con la necessità, nell'attuale società postmoderna, di una profonda ridefinizione del profilo professionale del docente. Sulla figura degli insegnanti nella società postmoderna molti Paesi europei si stanno ponendo oggi numerose domande. La stessa Commissione di Bruxelles richiama il dibattito sulle *new competencies* degli insegnanti, come questione centrale negli interventi dell'Unione europea sulle tematiche educative e sul ruolo che riveste l'istruzione nell'attuale *knowledge society*. Dalla "strategia di Lisbona" (2000), che riconosce il ruolo determinante dell'istruzione quale parte integrante delle politiche

economiche e sociali, gli organismi europei per la formazione insistono per promuovere lo sviluppo dei sistemi formativi proponendo nuovi indicatori e *benchmark* strategici che possano condurre l'Europa verso il 2020. Sembra dunque che una "pressione dall'alto" spinga gli insegnanti verso un processo di sviluppo e di ripensamento del loro ruolo professionale e delle pratiche ad esso connesse. Questa "evoluzione professionale" può avere un impatto anche riguardo quell'identità professionale, o meglio, quella rappresentazione sociale dell'identità professionale che gli insegnanti maturano durante la loro vita lavorativa. Parlare di identità professionale obbliga a parlare, in maniera congiunta e inscindibile, di identità personale, come risultato di diversi processi psicologici, intrapersonali ed interpersonali.

Il percorso di ricerca ha previsto il coinvolgimento diretto di 443 partecipanti (educatori di asilo nido e insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado) resi protagonisti, fin dalla prima fase, del proprio personale processo di crescita formativa. Sulla base delle testimonianze scritte, "sfruttando" la potenza del dispositivo narrativo-riflessivo, è stato possibile accedere in profondità alle percezioni, alle idee, alle emozioni degli insegnanti in merito al loro benessere professionale. La *Grounded Theory* ha costituito lo sfondo teorico di riferimento che ha permesso di individuare, attraverso l'analisi dei *self report*, due grandi categorie interpretative che hanno messo in luce i "bisogni emergenti" e, in interconnessione, le "strategie di resilienza e *coping*" dei professionisti dell'educazione di oggi.

Il "paradigma indiziario", utilizzato in chiave ermeneutica, è servito ad interpretare la complessità ricercando correlazioni e accostamenti a partire da dati marginali. Gli "indizi" hanno rivelato come prospettiva di riferimento quella di considerare sempre più le relazioni, gli affetti e le emozioni come un'opportunità e una risorsa, come elementi basilari e imprescindibili della conoscenza, della crescita e della formazione della persona.

Al fine di documentare il benessere di educatori e insegnanti e accogliendo la sfida di condurre un'indagine all'interno di sistemi complessi, viene presentata nel terzo capitolo la ricerca empirica condotta. Il disegno della ricerca ha previsto

un impegno temporale complessivo di tre anni (da gennaio 2012 a dicembre 2014), muovendo dall'intenzione principale di individuare i nuclei fondanti l'epistemologia del benessere, in relazione alle professionalità educative, e di delineare in maniera esplicita la sinergia tra lo studio dei modelli teorici, le interpretazioni pedagogiche e i dispositivi progettuali, attraverso un metodo scientifico capace di individuare e di modellizzare i più opportuni interventi di ricerca.

A questo scopo, l'esplorazione empirica è stata condotta scegliendo un approccio metodologico misto, attraverso strumenti complementari di tipo *quantitativo* (un questionario a risposte chiuse per indagare l'area della soggettività, dell'intersoggettività e della comunicazione relazionale), così da permettere il confronto dei risultati, e di natura *qualitativa* (il diario di bordo con la registrazione di note etnografiche in funzione autoriflessiva), per analizzare e documentare l'influenza di alcune dimensioni contestuali.

Il trattamento dei dati raccolti ha previsto una procedura di elaborazione degli esiti dei questionari, per la dimensione quantitativa, visualizzando le variabili attraverso grafici descrittivi (con la restituzione degli elementi significativi di convergenza e di discontinuità nel confronto tra i diversi ordini scolastici) e un approccio fenomenologico per l'indagine qualitativa (con l'analisi testuale del diario di bordo e la successiva costruzione di protocolli osservativi per la registrazione di variabili contestuali fisiche, organizzative e relazionali).

Nel quarto capitolo viene presentata un'analisi interpretativa pensando al benessere come un'energia "sostenibile" e "rinnovabile". Lo sviluppo sostenibile si concretizza quando la generazione corrente soddisfa i propri bisogni senza intaccare la possibilità che anche la generazione futura possa fare altrettanto. Dunque, pensare ad un progetto pedagogico-educativo intenzionalmente mirato a garantire la sostenibilità del benessere, significa investire nella formazione oggi, attraverso una nuova organizzazione della conoscenza che potenzia i legami interumani e le *life skills*, per promuovere e mantenere nel futuro la possibilità di sviluppo (soggettivo e socio-relazionale).

Nello specifico, per descrivere la complessità del benessere professionale, è stato utilizzato il paradigma della “semplicità”, come complessità decifrabile, come insieme di soluzioni per arrivare ad azioni più rapide, più efficaci, mantenendo il senso, ma accettando alcune necessarie deviazioni. La “semplicità” ha permesso di caratterizzare, in chiave metaforica, il concetto di “frattale relazionale” rispondente ad un “simpleso geometrico” capace di attivarsi per innescare processi strategici e duraturi che si autoalimentano. La scelta di interrogare epistemologicamente il tema del benessere attraverso il ricorso all’interpretazione metaforica dei frattali e per mezzo del paradigma della semplicità, è nata dal confronto tra fenomeni appartenenti a domini conoscitivi diversi, quali la geometria e le relazioni umane, ma che obbediscono alle stesse regole e agli stessi procedimenti, vale a dire l’autoriproduzione ricorsiva di elementi semplici per costituire strutture armoniche complesse.

Pensare ad un progetto pedagogico-educativo intenzionalmente mirato a garantire la sostenibilità del benessere, inteso come bene comune, significa difendere e valorizzare il “capitale relazionale” come condizione necessaria per promuovere il benessere nelle organizzazioni a sostegno della qualità di vita professionale, significa investire nella formazione sostenendo il cambiamento tras-formativo per sostenere e incrementare i processi di costruzione di senso e le prospettive di significato all’interno delle quali prende forma l’esperienza. I processi di cambiamento, significativo e profondo, saranno resi possibili soltanto promuovendo atteggiamenti di riflessività critica costante. È importante che i docenti riescano ad attivare, nella pratica quotidiana, quel circolo virtuoso tra riflessione, autoriflessione e formazione di sé, espressione di un processo costitutivo di una più ampia dimensione di benessere professionale. Un obiettivo che richiede ai professionisti dell’educazione un forte impegno e una presenza mentale “piena” (*mindfulness*) per la propria crescita e il proprio sviluppo personale e professionale nella direzione del benessere. Una “metacognizione professionale” intesa in modo estensivo come possibilità di espressione creativa di idee, di esperienze ed emozioni, di generale maturazione di consapevolezza, all’interno di quell’orientamento teorico e operativo di espansione delle

capabilities (for choice e for work), necessarie per costruire politiche e azioni orientate all'autoformazione di ognuno. Una *capability* professionale fondata sul potenziamento dei processi di consapevolezza e di riflessività critica e sulla gratificazione del bisogno fondamentale di autorealizzazione di ogni essere umano, che si estrinseca come preziosa opportunità di libera scelta nella direzione del benessere.

Capitolo 1. L'interdisciplinarietà e la complementarità dei saperi

1.1. Il ben-essere eudaimonico

L'Organizzazione Mondiale della Sanità, fin dal 1948 assimila il concetto di "benessere" alla definizione di "salute", intesa come progressiva integrazione, nella crescita personale, dei livelli di organizzazione bio-fisica, psichica e sociale. "Di conseguenza, anche il concetto di benessere viene allargato ad una latitudine comprensiva di tutti gli aspetti biologici, psicologici e sociali della condizione esistenziale. Il fatto che nel concetto di salute e in quello di benessere siano comprese anche la dimensione psicologica e quella sociale è sicuramente un'importante conquista culturale e di civiltà"¹. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, rivolgendo il concetto di benessere anche ai settori che includono la soddisfazione della propria vita, la gratificazione per le relazioni sociali, l'autostima, ha contribuito a delimitare gli spazi degli interventi sanitari e quindi a de-medicalizzare la cultura della salute affidando non solo al medico il compito di "coltivare" il benessere bio-psico-sociale degli esseri umani, ma anche alla scuola, alla legislazione, all'economia, alla politica, all'organizzazione sociale e ambientale.

Che la salute non riguardi il solo settore sanitario è stato chiaramente ribadito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità anche nella "Carta di Ottawa" (1986)², dove al principio di prevenzione si aggiunge quello di promozione della salute. Non più soltanto prevenzione delle patologie o del disagio, ma anche promozione del benessere individuale e sociale e quindi coinvolgimento dei singoli e delle popolazioni per il controllo del loro livello di salute e per il loro continuo miglioramento³.

¹ GUIDO C., VERNI G., *Educazione al benessere e professionalità docente*, Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute, Regione Puglia, 2008, p. 114.

² ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, "Carta di Ottawa, Conferenza Internazionale sulla promozione della salute", 17-21 novembre, Ottawa, Ontario 1986.

³ GUIDO C., VERNI G., *Educazione al benessere e professionalità docente*, cit.

La “Dichiarazione mondiale sulla salute” (1998)⁴ dell’Organizzazione Mondiale della Sanità ha prodotto, per la Comunità Europea i ventuno punti per la promozione della salute, fra i quali gli obiettivi della salute per tutti, dell’adozione di stili di vita più sani, di un’efficace politica ambientale, di equità nella salute, attraverso iniziative intese a ridurre le disuguaglianze dello stato di salute fra le popolazioni europee.

Peraltro, l’Osservatorio Europeo sui sistemi e le politiche per la salute (2010)⁵ ha individuato, come fondamentali, i seguenti cinque aspetti dello stato di benessere: emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale.

Tali principi hanno trovato risonanza anche in Italia. Il dibattito attuale insiste molto sulla opportunità dell’allargamento del concetto di benessere, con particolare riferimento all’aspetto economico. Queste impostazioni sollecitano, in particolare, il coinvolgimento della politica, dell’economia e della scuola per favorire iniziative organiche e specifiche in direzione della promozione della salute e del benessere dei singoli e delle comunità scolastiche e sociali.

Il concetto di promozione del benessere è particolarmente efficace in campo educativo, “traducendosi nell’impegno pragmatico di educazione alla salute, nell’adozione di programmi per il potenziamento dell’autoefficacia, di incoraggiamento dell’autonomia decisionale e della coerenza personale nel perseguire itinerari di implementazione educativa per la salute”⁶. La valenza interdisciplinare dell’educazione alla salute è stata infatti sottolineata, seppur con differenti approcci, nei vari Ordinamenti programmatici scolastici (Decreto del Presidente della Repubblica n. 104/1985; Decreto Ministeriale 3 giugno 1991; Decreto Legislativo n. 59/2004; Decreto Ministeriale 31 luglio 2007; Decreto Ministeriale 254/2012)⁷.

⁴ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Health21: Health for all in the 21st century”, World Health Organization Regional Office for Europe, in *European Health for All*, 5, 1998.

⁵ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Health in the European Union. Trends and analysis”, *Observatory Studies on Health Systems and Policies*, 19, 2010.

⁶ *Ivi*, p. 116.

⁷ DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA n. 104, “Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria”, 12 febbraio 1985.

Per precisare il significato attuale del termine “benessere” è opportuno evidenziare come fosse inteso nei secoli passati. Termini quali “salute” e “benessere”, ampi, generici e multiprospettici, risultano fortemente dipendenti dal contesto storico-sociale di un determinato periodo. “Ne deriva che [...] non esiste un concetto universalmente valido di benessere. Si possono menzionare le due più famose *poleis* del mondo greco, eternamente rivali tra loro: Sparta ed Atene. A Sparta il benessere si identificava con il vigore fisico, la *virtus* guerriera. La *paideia* spartana mirava a formare bravi e coraggiosi soldati. La cultura ateniese era invece maggiormente ispirata alla ricerca dell’equilibrio tra le esigenze dello spirito e quelle del corpo”⁸.

Il processo di interazione e mutua influenza tra benessere personale e benessere collettivo, nell’accezione utilizzata da Aristotele nell’*Etica Nicomachea*, viene definito con il termine “eudaimonìa” in riferimento ad uno stato di felicità. Eudaimonìa, nel suo significato originario, viene tradotto con l’espressione “avere un buon demone” ovvero, essere abitati da divinità capaci di assicurarci una vita prospera dal punto di vista materiale. Erano, così, felici quegli uomini, quelle città o quelle regioni con un elevato benessere materiale⁹.

In seguito, grazie soprattutto alla riflessione filosofica, il termine è stato interiorizzato, rivestito di un abito etico e, quindi, riferito all’intimità dell’uomo e al connesso esercizio della virtù. A questo proposito, Eraclito afferma che se la felicità si identificasse immediatamente con i piaceri del corpo, anche i buoi sarebbero felici. Eudaimonia è invece uno stato limitato ai soli esseri coscienti: gli animali non possono essere *eudaimon* perché gli dèi potevano favorire gli esseri

DECRETO MINISTERIALE, “Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali”, 3 giugno 1991.

DECRETO LEGISLATIVO n. 59, “Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati”, 19 febbraio 2004.

DECRETO MINISTERIALE, “Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione”, 31 luglio 2007.

DECRETO MINISTERIALE N. 254, “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”, 16 novembre 2012.

⁸ A. ROSSI, *Le fonti del benessere*, in C. GUIDO, G. VERNI, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Ufficio scolastico regionale Puglia, Bari, 2008, p. 212.

⁹ P. VIDALI, G. BONIOLO, *Manuale di filosofia per problemi*, Mondadori, Milano, 2002.

umani ma non certo preoccuparsi dei non-umani¹⁰.

È necessario distinguere il concetto di benessere dai costrutti contigui quali “ricchezza”, “felicità” e “salute”, per riconoscerne maggiormente il suo connotato relazionale, già peraltro intuito nell’antica riflessione filosofica greca. Platone, nel *Cratilo* discutendo l’etimologia di alcune parole, collega i termini *eufrosìne* (gioia) e *sinferon* (conveniente), e dal significato originario di tali parole trae quello di *benessere*, definendolo come movimento ordinato dell’anima quando è in accordo con le cose, che produce azioni convenienti e confacenti. Il benessere viene così inteso non come uno stato, bensì come un moto, un processo eudaimonico di relazione, un accordo tra il soggetto e il suo mondo esterno¹¹.

L’eudaimonia, da Aristotele in poi, implica un processo tale per cui la felicità individuale si realizza nell’ambito dello spazio sociale. Essa corrisponde ai bisogni individuali e collettivi legati nel loro insieme a quel “bene comune” che pone gli esseri umani in tensione reciproca, e che ognuno ricerca attraverso le opportunità offerte dalla società collaborando alla costruzione di un progetto condiviso, in cui il “tenore” del benessere si esplica e si realizza tra scelta, equità e libertà¹². L’eudaimonia comprende dunque non solo il benessere individuale, ma anche un percorso di integrazione con il mondo circostante.

Il termine eudaimonia è spesso considerato analogo a felicità, ma il suo campo semantico è molto più ampio: esso implica un processo di interazione e mutua influenza tra benessere individuale e collettivo, tale per cui la felicità individuale non si identifica in uno stato interiore passeggero, nella soddisfazione dei sensi, in una passione transitoria, in un’emozione improvvisa, in uno star bene superficiale e temporaneo, in un’esperienza edonistica, ma si realizza al contrario nell’ambito dello spazio sociale, in un continuo e ricorsivo processo di riprogettazione esistenziale¹³.

Nella prospettiva eudaimonica il benessere non è necessariamente sinonimo

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ <http://plato.stanford.edu>, ultima consultazione avvenuta il 24 ottobre 2014 alle ore 17:30.

¹² A. SEN, *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998.

¹³ L. PATI, *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell’educazione*, La Scuola, Brescia, 2012.

di piacere¹⁴: vengono piuttosto enfatizzate la capacità umana di perseguire obiettivi significativi per il singolo e la società, la mobilitazione delle risorse, l'incremento delle abilità e dell'autonomia individuale, le competenze sociali, il ruolo delle relazioni interpersonali nella promozione del benessere individuale e comunitario¹⁵.

La prospettiva eudaimonica risulta particolarmente utile in ambito evolutivo ed educativo. Infatti, muovere da una *Weltanschauung* che abbia come riferimento “la cognizione di ciò che è possibile, desiderabile e significativo per il singolo e per la comunità permette di prestare attenzione a risorse, punti di forza, processi di crescita e strategie di implementazione delle abilità/capacità in una prospettiva ampia che non scinda lo sviluppo individuale dall'*empowerment* sociale, il benessere del singolo dalla complessificazione della cultura”¹⁶.

La questione di cosa sia il benessere è di grande importanza anche nella filosofia morale, soprattutto nel caso dell'utilitarismo, secondo cui il benessere è da massimizzare perseguendo il principio della “felicità pubblica”. Bentham inizia la sua *Introduzione ai principi della morale e della legislazione* (1998)¹⁷ affermando che la natura ha posto l'umanità sotto il governo di due padroni sovrani, dolore e piacere. Il benessere viene a rappresentare una sorta di valore, a volte chiamato “valore prudenziale”, da distinguere dal valore estetico o dal valore morale poiché si esprime in un benessere costituito dalla ricerca del più grande equilibrio tra piacere e dolore.

Anche la morale epicurea mette al centro i concetti di piacere, inteso come bene, e di dolore, inteso come male. Per aspettarsi il benessere l'epicureo deve applicare le regole del “*quadruplo rimedio*”, vale a dire che gli dèi non devono essere temuti, la morte non deve essere temuta (dato che quando ci siamo noi lei

¹⁴ R. RYAN, E. DECI, *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, in “Annual review of psychology”, 52, 2001, pp. 141-166.

¹⁵ A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano, 2007.

¹⁶ M. BASSI, R. COPPA, R. SARTORI, A. DELLE FAVE, *Condividere benessere per educare al benessere: l'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti*, in C. GUIDO, G. VERNI, *Educazione al benessere e professionalità docente*, Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute, Regione Puglia, 2008, p. 25.

¹⁷ J. BENTHAM, *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*, UTET, Milano, 1998.

non c'è e quando lei c'è, non ci siamo noi), il dolore può essere facilmente soppresso e il benessere è facile da ottenere. È una disposizione eudaimonica che include anche il concetto di “atarassia”, nella sua accezione di stato d'animo di benessere, che si contrappone a quello di marasma, quale riproduzione interiore del dualismo cosmogonico riconducibile al concetto di ordine, pieno (*kosmòs*) contrapposto a disordine, vuoto (*kaos*)¹⁸.

Con Aristotele, nel VI libro dell'*Etica Nicomachea*, l'atarassia acquista il valore decisivo di *Praxis* di “agire che racchiude il proprio senso in se stesso”¹⁹. In epoca romana il concetto di atarassia si chiarisce come ricetta comportamentale finalizzata al conseguimento della felicità intesa – così come definisce Seneca – “*Tranquillitate* dell'animo virtuoso, sapiente in quanto razionale, al cospetto del mondo”²⁰. L'atarassia risulta così come la massima espressione del potere egemonico su se stessi e sulle proprie pulsioni, tradotto nella massima “*imperare sibi maximum imperium est*”, come unica forma legittima di controllo sul mondo e di cura dell'uomo dai propri mali²¹.

In prospettiva eudaimonica dobbiamo imparare ad esserci sulla Terra. Imparare ad esserci significa imparare a vivere, a condividere, a comunicare, ad essere in comunione, abbandonando le concezioni deterministiche della storia umana²². Ed è assolutamente necessario che tutti coloro che hanno il compito di insegnare siano i primi ad avere consapevolezza delle incertezze che avvolgono il nostro tempo, così da predisporre la mente ad aspettarsi l'inatteso, per affrontarlo²³.

¹⁸ P. VIDALI, G. BONIOLO, *Manuale di filosofia per problemi*, cit.

¹⁹ www.argomentare.it/filosofi.htm, ultima consultazione avvenuta il 7 ottobre 2014 alle ore 22:44.

²⁰ www.filosofico.net/seneca.htm, ultima consultazione avvenuta il 20 novembre 2014 alle ore 19:15.

²¹ <http://plato.stanford.edu/entries/stoicism>, ultima consultazione avvenuta il 24 ottobre 2014 alle ore 17:30.

²² E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

²³ *Ibidem*.

1.2. La salute organizzativa

“Pensando alle organizzazioni vengono in mente concetti come ordine, gerarchia, finalizzazione allo scopo, efficacia, efficienza”²⁴; più difficilmente associamo ad una prima immagine l’idea di “benessere”. Trattare del benessere nelle organizzazioni può sembrare una “incoerenza” sotto molti aspetti, allo stesso modo in cui, fino a qualche anno fa, parlare di lavoro piacevole poteva richiamare in sé l’idea di una incompatibilità. Oggi invece, nei paesi industrializzati dell’occidente, si va sempre più affermando la tendenza a desiderare un lavoro non solo redditizio ma anche realizzante, gratificante, piacevole²⁵.

La qualità dell’esperienza lavorativa e la sua relazione con la soddisfazione e la qualità di vita percepita sono aspetti sempre più spesso indagati dai ricercatori delle diverse scienze sociali²⁶.

Il concetto di clima organizzativo, entrato nella letteratura psicologica negli anni sessanta del secolo scorso, ha visto nel decennio successivo un progressivo espandersi delle sue applicazioni ai più diversi tipi di organizzazione. Il primo a parlare di atmosfera psicologica fu Lewin che inserì tale rappresentazione nella sua “teoria del campo” con cui intendeva dare basi scientifiche alla psicologia sociale, spiegando il comportamento umano come derivante dall’interazione tra fattori interni (persona) e fattori esterni (ambiente). Il paradigma della teoria lewiniana tende a considerare le singole situazioni nella loro globalità e soprattutto a evidenziare il tutt’uno delle relazioni che collegano fra loro i vari fattori in gioco, contribuendo a dare senso all’intero evento²⁷.

²⁴ E. CHELI, *Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità di vita professionale*, in I. BUCCIONI, E. CHELI, (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, Global Media System, Roma, 2006, p. 17.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ B. S. FREY, A. STUTZER, *Happiness and Economics: How the Economy and Institutions Affect Human Well-Being*, Princeton University Press, Princeton, 2002.

M. J. SIRGY, D. EFRATY, P. SIEGEL, L. DONG-JIN, *A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories*, in “Social Indicators Research”, 55, 2001, pp. 241-302.

²⁷ K. LEWIN, *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze 2011.

Lo studio del clima organizzativo è stato in letteratura affrontato con una pluralità di approcci²⁸.

L'approccio *strutturale* interpreta il clima organizzativo come una manifestazione oggettiva che riflette la particolare struttura organizzativa presente in un dato contesto²⁹. Secondo tale interpretazione, il clima organizzativo esiste indipendentemente dalle percezioni dei membri che ne fanno parte; non vengono, quindi, prese in considerazione tutta una serie di variabili difficilmente oggettivabili come ad esempio la motivazione al lavoro, la soddisfazione lavorativa, in quanto il clima può essere rilevato attraverso delle misure oggettive e quantificabili³⁰.

L'approccio *percettivo*, all'opposto rispetto all'approccio strutturale, considera il clima organizzativo come determinato quasi esclusivamente da componenti interne alle persone che fanno parte di un'organizzazione. Il clima viene definito³¹ come una qualità che dipende dai comportamenti dei membri che ne fanno parte, soprattutto dai vertici, ed è percepito dagli altri membri per interpretare le situazioni che si presentano. Importante conseguenza di questo approccio è che tali percezioni e, di conseguenza, il clima organizzativo, risultano essere mediate da aspetti di personalità dei soggetti oltre a variabili più propriamente relazionali, come ad esempio lo stile di *leadership*³².

L'approccio *interazionista* enfatizza l'importanza delle relazioni interpersonali nella formazione del clima organizzativo; infatti, è solo all'interno dello scambio continuo con l'organizzazione, con i propri colleghi e superiori che gli individui sviluppano un clima organizzativo. In linea con tale interpretazione, Gavin (1975)³³ definisce il clima organizzativo come la combinazione delle

²⁸ G. P. QUAGLINO, M. MANDER, *I climi organizzativi*, il Mulino, Bologna, 1987.

²⁹ R. M. GUION, *A note on organizational climate*, in "Organizational Behavior and Human Performance", 9, 1973, pp. 120-125.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ G. P. QUAGLINO, M. MANDER, *I climi organizzativi*, cit.

³² G. R. FIELD, M. A. ABELSON, *Climate: A reconceptualization and proposed model*, in "Human Relations", 3, 1982, pp. 191-201.

³³ J. GAVIN, *Organizational climate as a function of personal and organizational variables*, in "Journal of Applied Psychology", 60, 1975, pp.135-139.

caratteristiche di personalità dei membri che ne fanno parte e degli elementi strutturali dell'organizzazione.

Infine, l'approccio *culturale* sostiene l'importanza delle relazioni interpersonali nel determinare la percezione di clima organizzativo nei membri, ma attribuisce centralità al concetto di cultura organizzativa, seguendo l'idea di Ashforth (1985)³⁴ secondo cui non ci sono delle grandi differenze tra i concetti di clima organizzativo e di cultura organizzativa. Di conseguenza, all'interno di tale approccio l'attenzione viene riposta sui gruppi, più che sui singoli individui ed in particolare su come i gruppi costruiscono e interpretano la realtà; tali processi sono mediati dalla cultura organizzativa presente, dai valori sottostanti una data organizzazione e sono vissuti ed intesi dai membri come punti di riferimento dell'agire organizzativo.

Lo studio del clima organizzativo mira in qualche modo a rilevare gli approcci e le variabili che influiscono sullo stato di "salute" organizzativa, intesa come "l'insieme dei nuclei culturali, dei processi e delle pratiche che animano la convivenza nei contesti di lavoro promuovendo, mantenendo e migliorando il benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative"³⁵.

Ritroviamo queste indicazioni anche nelle disposizioni riportate nel Testo Unico n. 81/2008³⁶ in cui, oltre a riprendere il concetto e la definizione di salute, sulla base di quanto già dichiarato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1948, viene declinato lo stato di benessere di un sistema come la misura (in termini positivi) di un insieme di parametri che descrivono il cosiddetto "clima organizzativo", quell'atmosfera prevalente che circonda l'organizzazione stessa e che costituisce un elemento intrinseco, non semplicemente identificato nella somma delle opinioni individuali ma di natura multidimensionale³⁷.

³⁴ B. E. ASHFORTH, *Climate formation: Issues and extensions*, in "Academy of Management Review", 10, 1985, pp. 837-847.

³⁵ F. AVALLONE, A. PAPLOMATAS, *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*, Raffaello Cortina, Milano, 2005, p. 11.

³⁶ DECRETO LEGISLATIVO n. 81/2008, "Testo Unico in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro".

³⁷ G. P. QUAGLINO, M. MANDER, *I climi organizzativi*, cit.

Il clima influenza l'attitudine dei lavoratori a concentrarsi sulla loro *performance* lavorativa e sulle relazioni personali fornendo indicazioni di cosa i dipendenti sentono e credono sia l'organizzazione. Sebbene un buon clima (benessere organizzativo) non sia garanzia di efficienza lavorativa, è molto probabile che si ottenga una buona *performance* operativa laddove esista supporto e cooperazione e i dipendenti siano motivati a lavorare in maniera volenterosa ed efficace³⁸.

La letteratura sulla salute organizzativa, seppur caratterizzata dalle differenze metodologiche e di analisi che ogni approccio propone, concorda nel sottolineare la forte interdipendenza tra tre livelli di analisi³⁹:

- l'*individuo*, inteso come singola persona che, all'interno della dimensione lavorativa, porta con sé necessità e bisogni legati anche all'ambiente giornaliero extra-lavorativo, che influiscono sulle sue prestazioni e sul suo vissuto al lavoro;

- il *gruppo*, considerato non semplicemente la somma delle singole parti che lo compongono, ma un insieme all'interno del quale i diversi componenti portano qualcosa di sé, che diventa gruppaltà anche solo per il fatto di trovarsi nella stessa dimensione lavorativa;

- l'*organizzazione*, portatrice anch'essa di una propria cultura, di identità e di obiettivi istituzionali.

“Il moderno concetto di salute, dunque, supera la separazione tra individuo e organizzazione, evidenziando come entrambi siano parte attiva e come la compromissione della salute di uno di questi due attori susciti una circolarità di interazioni che coinvolge ed inficia anche quella dell'altro”⁴⁰.

All'interno di tale concezione, che richiama l'approccio ecologico-sistemico⁴¹, è facile comprendere come la salute organizzativa dipenda direttamente dalla qualità dell'interdipendenza tra individuo, gruppo e organizzazione, processo costantemente alimentato e rinnovato dalle diverse

³⁸ www.cnr.it/benessere-organizzativo/, ultima consultazione avvenuta l'11 gennaio 2015 alle ore 14:19.

³⁹ S. DI NUOVO, S. ZANCHI, *Benessere lavorativo: Una ricerca sulla soddisfazione e le emozioni positive nella mansione*, in “Giornale di Psicologia”, 2, 2008, pp. 7-18.

⁴⁰ *Ivi*, p. 9.

⁴¹ U. BRONFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 1986.

modalità di approccio comunicativo-relazionale tra i soggetti appartenenti all'organizzazione stessa, in cui lavoro e vita affettiva ed emotiva si intrecciano e si fondono⁴².

Il tema della comunicazione e della conflittualità intraorganizzativa è una questione dibattuta a vario livello, pur generando ancora molte resistenze. Così si parla oggi di conflitto sul lavoro prevalentemente in funzione di forme patologiche ed esasperate quali i rischi psico-sociali legati allo *stress* o al *burnout*.

Per chiarirne il significato, è utile operare una riflessione sul dualismo conflitto/contrasto, due costrutti che si integrano, pur mantenendo ognuno la propria distinta "identità".

L'analisi del contrasto porta in evidenza i contenuti dell'interazione; l'oggetto specifico si veste di una sua definita consistenza, all'interno di un suo specifico contesto⁴³, anche se immateriale, e permette di prendere le distanze e lasciare che soltanto la dimensione professionale venga coinvolta.

Nel conflitto la situazione è più complessa. Il conflitto porta con sé un vissuto emotivo intenso, che spesso ha al suo apice risentimento, frustrazione, paura, rabbia. La sua intensità nasce dal coinvolgere, più o meno consapevolmente, la dimensione intrapersonale, che non sempre offre la possibilità di "prendere le distanze" dalle situazioni. Nel conflitto i soggetti si sentono colpiti, giudicati, valutati come esseri umani, quindi le reazioni (attive o passive) sono conseguentemente intense e rimandano ad un vissuto strettamente soggettivo che spesso perde di vista la dimensione professionale. Nel conflitto viene perso di vista l'oggetto, il motivo che lo ha generato ed il processo di *escalation* si gioca su un piano puramente intra e interpersonale. Il dibattito all'interno del conflitto si muove, più o meno consciamente, in base non al contenuto ma alla relazione con l'altro e con se stessi⁴⁴.

⁴² B. ROSSI, *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2010.

⁴³ S. MANTOVANI, *Contrasti e contesti*, in "Adulità", 14, 2001, pp. 50-55.

⁴⁴ E. ARIELLI, G. SCOTTO, *Conflitti e mediazione*, Mondadori, Milano, 2003.

Galtung (1996)⁴⁵ individua tre dimensioni caratteristiche del conflitto, tra loro interdipendenti: la dimensione dei comportamenti, la dimensione degli atteggiamenti e delle percezioni e la dimensione della contraddizione di fondo, cioè del problema alla base del conflitto. Vi sono poi azioni specifiche che possono ridefinire il tipo di contraddizione intorno al quale ruota tutto il conflitto innescate all'interno di un processo di *escalation* che aumenta per intensità e violenza seguendo fasi successive: in un momento intermedio dell'*escalation*, le parti hanno perso la fiducia nella possibilità del dialogo e rafforzano la percezione del carattere negativo dell'altro fino ad arrivare ad adottare la strategia della minaccia e dell'*ultimatum*; al livello più elevato di *escalation* sono i comportamenti delle parti ad essere in primo piano ed in particolare l'uso della coercizione e della violenza⁴⁶.

Nelle organizzazioni complesse, dove l'ambiente è caratterizzato da incertezze ed ambiguità, assumere decisioni in merito a risorse scarse, obiettivi divergenti, visioni differenti su strategie e politiche da adottare, genera inevitabili conflitti nell'esistenza di qualsiasi struttura sociale.

Alcuni autori⁴⁷ tuttavia stanno operando una sorta di "rivoluzione copernicana", concentrandosi sulla valorizzazione del ruolo del conflitto nell'organizzazione, parlando di conflitto in un'ottica positiva.

Contestualizzando il conflitto nel mondo delle dinamiche sociali a livello allargato, esso perde la sua connotazione negativa e allo stesso tempo prende forma e si auto-definisce proprio nel contesto specifico di riferimento, configurandosi come una variabile da non negare o rifuggire aprioristicamente. Esso, infatti, appartiene fisiologicamente all'essere umano e al suo creare relazioni con il mondo esterno, con l'imprescindibile necessità di "saper stare" e "sostare" anche nella disarmonia.

Ogni conflitto contiene in sé il rischio della violenza, ma anche una possibile occasione di crescita, una risorsa per il cambiamento. Come tutte le crisi, infatti, esso può evolvere in senso positivo, portando ad una ristrutturazione della

⁴⁵ J. GALTUNG, *Pace con mezzi pacifici*, Esperia, Milano, 1996.

⁴⁶ R. J. EDELMANN, *Conflitti interpersonali nel lavoro*, Erikson, Trento, 1996.

⁴⁷ D. NOVARA, *La grammatica dei conflitti*, Sonda, Alessandria, 2011.

situazione e ad un riequilibrio, oppure può degenerare in una spirale di violenza distruttiva; imparare a gestire e a trasformare costruttivamente i conflitti è un completamento indispensabile della democrazia e della convivenza nel mondo contemporaneo⁴⁸.

Il conflitto quindi non è da leggersi sempre al negativo: spesso, grazie alla sua insorgenza, si avvia un cambiamento, una svolta evolutiva. Demetrio (1998) sostiene l'utilità del conflitto inteso come forza di cambiamento specie nell'età adulta. "La crisi, il conflitto, la frattura (tutte implicazioni del processo metamorfico, perché non esiste forma alcuna di rinascita che sia indolore) non sono manifestazioni regressive. Chi cambia piuttosto torna a crescere"⁴⁹.

Secondo tale prospettiva, il conflitto tra adulti racchiude in sé una forza trasformativa ed emancipativa perché costringe i suoi protagonisti ad interrogarsi, a mettersi in gioco, a considerare le posizioni altrui per cercare di comprenderle e decidere poi se dividerle o contrastarle. Il conflitto, inoltre, porta ad approfondire le relazioni, ad accrescerne l'intensità, per cui genera coinvolgimento emotivo. E spesso aumenta anche la produttività se riesce a generare idee nuove, se dall'opposizione nascono nuovi accordi e soluzioni mediate.

Partendo da queste considerazioni, sicuramente il principio a cui tendere è quello dell'equilibrio relazionale, nell'accezione che ne dà Bateson (1984): esiste sempre un valore ottimale oltre il quale ogni cosa diviene "tossica". "Sostanze, cose, strutture o successioni di esperienze desiderate che sono in un certo senso 'buone' per l'organismo – regimi alimentari, condizioni di vita, temperatura, divertimenti, sesso e così via –, non sono mai tali che una quantità maggiore di esse sia sempre meglio che una quantità minore. Una relazione senza conflitti è noiosa, una relazione con troppi conflitti è tossica: ciò che è desiderabile è una relazione con una quantità ottimale di conflitti [...]. Il troppo è nemico del bene [...]. Qualsiasi variabile biologica ha bisogno di equilibrio"⁵⁰.

⁴⁸ I. BUCCIONI, *Benessere, conflitto e organizzazioni*, Aracne, Roma, 2008.

⁴⁹ D. DEMETRIO, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 1998, p. 125.

⁵⁰ G. BATESON, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984, p. 78.

Tale equilibrio potrà soddisfare il bisogno di benessere che, riprendendo il pensiero di Bauman (2012)⁵¹, rappresenta in senso olistico un benessere integrale, un progetto di società che va salvaguardato in quanto diritto. Proprio le organizzazioni in grado di convivere con i conflitti interni, gestiti come opportunità di crescita individuale ed organizzativa, mantengono un equilibrio dinamico che risponde efficacemente alle richieste di un ambiente complesso ed in rapida evoluzione. Allora la capacità di mediazione, di gestione dei conflitti come opportunità di crescita, diviene strategica, diviene una meta competenza manageriale acquisire le abilità relazionali, che comportano l'attivazione di complesse capacità razionali, ma soprattutto la propria intelligenza emotiva e sociale⁵².

In quest'ottica il conflitto non ha bisogno di essere sedato, evitato, negato, gestito, ma di essere riconosciuto ed accudito, trasformandolo in un'opportunità per il singolo, per il gruppo, per l'organizzazione⁵³.

Riuscire a svincolare l'idea del conflitto dall'idea del problema e a trasformarla in opportunità di apprendimento, in termini di risorsa, è comunque un'operazione molto difficile.

I contesti organizzativi, attraversati dalla "modernità liquida" descritta dal sociologo Bauman (2007)⁵⁴, sottostanno oggi ai principi di rapidità, di innovazione, di cambiamento, di riconversione. A livello delle persone che operano nelle organizzazioni, tutto questo può tradursi in *stress*, sia negativo (disagio, sofferenza, perdita di sicurezza) che positivo (impegno, ricerca, carico di lavoro). I sintomi di questa pressione, che a volte si traduce in malessere, sono da tempo presenti e analizzati dai sociologi con le indagini sul clima organizzativo,

⁵¹ Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2012.

⁵² M. DE VINCENZO, *La tossicità organizzativa: stress, mobbing, burn-out*, in I. BUCCIONI, E. CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, Global Media System, Roma, 2006.

⁵³ I. BUCCIONI, *Benessere, conflitto e organizzazioni*, cit.

⁵⁴ Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

con misurazioni dello *stress* e del *burnout*⁵⁵ così come con l'individuazione, più di ordine individuale e personale, delle strategie di *coping* e di resilienza.

Se i primi studi sul problema *burnout* nelle *helping professions* vedono la luce verso la metà degli anni Settanta, è nella seconda metà del decennio successivo che le indagini sul *burnout*⁵⁶ registrano un incremento, tanto in campo italiano quanto internazionale, anche se all'interno della più ampia cornice di ricerca sullo *stress* occupazionale⁵⁷.

Numerosi studi hanno mostrato in particolare come tra le categorie professionali particolarmente esposte a *burnout* vi siano gli insegnanti, a qualsiasi ordine di scuola appartengano⁵⁸. Lo *stress* nell'insegnamento sembra essere universale, attraversando le nazioni e le culture.

Come riportano Bassi, Lombardi e Delle Fave (2006)⁵⁹, in riferimento agli studi più recenti sul tema, tra i maggiori fattori di *stress* lavorativo emergono la mancanza di disciplina e il comportamento difficile degli studenti, nonché la numerosità degli allievi, la conflittualità tra i colleghi, il precariato, lo scarso riconoscimento sociale della professione, l'inserimento di alunni disabili, le ripetute modifiche all'organizzazione dei *curricula* e l'introduzione del *computer*.

Dalle ricerche è emerso che lo *stress* degli insegnanti è il risultato dell'interazione di più agenti, tra cui: disposizioni individuali, risorse personali e risorse sociali⁶⁰. Laddove tale interazione stressogena oltrepassa un certo limite, è possibile che un soggetto sviluppi la sindrome da *burnout*.

⁵⁵ C. MASLACH, M. P. LEITER, *Burnout e organizzazione: Modificare i fattori strutturati della motivazione al lavoro*, Erickson, Trento, 2000.

⁵⁶ C. KYRIACOU, *Teacher stress and burnout: An international review*, in "Educational research", 29, 1987, pp. 146-152.

⁵⁷ M. SANTINELLO, A. NEGRISOLO, *Quando ogni passione è spenta: la sindrome del burnout nelle professioni sanitarie*, McGraw-Hill, Milano, 2009.

⁵⁸ R. S. GUGLIELMI, *Teacher stress and burnout*, in N. J. SMELSER, P. B. BALTES, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, in "Pergamon", 23, 2002, pp. 46-53.

⁵⁹ M. BASSI, M. LOMBARDI, A. DELLE FAVE, *La professione relazionale dell'insegnante*, in Albanese O., *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*, Junior, Bergamo, 2006.

⁶⁰ G. BRIANTE, C. MOSSO, L. NEGRI, *Il burnout nelle professioni di aiuto: un contributo metaanalitico*, in S. DI NUOVO, E. COMMODORI, *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*, Bonanno, Catania, 2004.

Maslach e Leiter (2000)⁶¹ usano il termine *burnout* per descrivere un tipo particolare di risposta allo *stress*, sperimentata principalmente dagli addetti alle professioni d'aiuto come, ad esempio, infermieri, assistenti sociali ed educatori. Il termine si riferisce ad uno stato di esaurimento fisico, mentale e psicologico risultante dal coinvolgimento degli operatori in situazioni di forte investimento emozionale con gli utenti, sino a sfociare in una vera e propria sindrome, contraddistinta da tre componenti affettivo-cognitive: *esaurimento emotivo*, inteso come saturazione emotiva e incapacità ad accogliere una emozione nuova, è uno stato emozionale di svuotamento, di inaridimento emotivo nel rapporto interpersonale, dovuto dalla percezione di richieste eccessive rispetto alle risorse rese disponibili dall'organizzazione agli operatori; *depersonalizzazione* (o cinismo), cioè disumanizzazione della relazione con l'altro e presa di distanza dall'altro, descrivibile come indifferenza, insensibilità o eccessivo distacco verso il lavoro, in particolare nei confronti delle relazioni con gli altri; *mancaza di realizzazione professionale*, dunque un sentimento di inefficacia del proprio lavoro e dubbi su se stesso e sulle proprie capacità, legato ad una sensazione di inadeguatezza, di insuccesso lavorativo, di scarsa competenza che l'operatore sovente sviluppa prevalentemente (ma non solo) in contesti lavorativi che implicano una stretta relazione con l'utenza⁶².

Il *burnout* è considerato da molti studiosi principalmente come una risposta disadattiva agli *stressors* lavorativi cronici, sia emozionali che interpersonali e si manifesta come incapacità di adattamento in situazioni di *stress* emotivo continuo derivato dall'ambiente di lavoro.

Anche le ricerche di altri autori⁶³ aiutano a comprendere meglio i fattori che possono favorire questa sindrome negli insegnanti. Gli eventi stressanti che

O. ALBANESE, N. BUSINARO, C. FIORILLI, F. ZORZI, *Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante*, in B. LIGORIO, C. PONTECORVO, *La scuola come contesto. Prospettive psicologicoculturali*, Carocci, Roma, 2010.

⁶¹ C. MASLACH, M. P. LEITER, *Burnout e organizzazione: Modificare i fattori strutturati della motivazione al lavoro*, cit.

⁶² C. MASLACH, W. B. SCHAUFELI, M. P. LEITER, *Job Burnout*, in "Annual Review of Psychology", 52, 2001, pp. 397-422.

⁶³ S. SIRIGATTI, C. STEFANILE, *MBI - Maslach Burnout Inventory: Adattamento Italiano*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1993.

possono presentarsi nella vita scolastica dell'insegnante ne possono logorare la salute determinando l'esaurimento delle risorse emotive, l'affaticamento fisico, il distacco dalle relazioni interpersonali⁶⁴.

Il *burnout* degli insegnanti e, più in generale, quello che si manifesta frequentemente nelle cosiddette *helping professions* è un tema di valenza internazionale da almeno trent'anni, così come dimostrato da molti studi condotti negli Stati Uniti, in Gran Bretagna, Israele, Australia, Canada, Norvegia, Malta, Barbados ed Hong Kong⁶⁵.

Sul tema sono stati anche condotti alcuni studi meta-analitici, tra i quali quelli realizzati da Briante, Mosso e Negri (2004)⁶⁶. Quest'ultimo contributo si basa su 40 studi (di cui solo sei riguardano un campione di partecipanti non appartenente alle *helping professions* e ben otto specificatamente gli insegnanti), dei quali il 47,2% condotti in Europa, il 41,7% in Nord America e l'11,1% in Asia. Successivamente, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) ha commissionato una ricerca agli stati membri, pubblicata nel 2006, riguardo la condizione degli insegnanti, a dimostrazione del fatto che questa categoria di lavoratori è, ormai "ufficialmente", riconosciuta come fortemente a rischio *burnout*.

Il *burnout* dunque è un fenomeno complesso, che merita di essere attentamente considerato per la sua rilevanza sociale in quanto implica costi elevati per tutti i soggetti coinvolti nella gestione, erogazione e fruizione dei servizi e per la comunità in generale.

Da evidenziare che, nonostante l'accordo a livello scientifico sulla definizione di *burnout* come sindrome psicopatologica legata al lavoro, ad oggi,

⁶⁴ O. ALBANESE, C. FIORILLI, P. GABOLA, F. ZORZI, *La promozione del benessere negli insegnanti*, in C. GUIDO, G. VERNI, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Ufficio Scolastico Regionale Puglia, Bari, 2008.

⁶⁵ ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO, "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", OECD, Paris 2006.

⁶⁶ G. BRIANTE, C. MOSSO, L. NEGRI, *Il burnout nelle professioni di aiuto: un contributo metaanalitico*, cit.

questa non appare né nella classificazione diagnostica internazionale, né nel *corpus* legislativo italiano⁶⁷.

I forti segnali di malessere che stanno emergendo con sempre maggiore frequenza e gravità, dallo *stress* al *mobbing* fino al *burnout*, insieme all'affermarsi del processo di democratizzazione e da una maggior coscienza dei diritti individuali invitano, di contro, a riconoscere il valore del benessere nelle organizzazioni. Così come la medicina si è a lungo focalizzata sulle malattie, e solo in tempi recenti sulla salute, anche nel campo dell'organizzazione del lavoro sono stati visti, studiati e affrontati gli aspetti disfunzionali e i malesseri molto prima del benessere e degli aspetti ad esso funzionali⁶⁸.

Il benessere è andato così acquistando un significato più ampio anche nel contesto lavorativo, da sempre considerato un luogo dove non necessariamente si debba presupporre un contesto relazionale positivo, quasi come se le buone relazioni possano ostacolare la concentrazione e, quindi, la produttività. Al contrario, un buon clima di relazione nei contesti produttivi è fonte di profitti e, più in generale, di benessere organizzativo inteso come la capacità dell'organizzazione di promuovere e mantenere il benessere fisico, psicologico e sociale dei lavoratori per tutti i livelli e i ruoli⁶⁹.

1.3. Le prospettive epigenetiche e neurobiologiche

L'epigenetica (dal greco *epì*, “sopra” e *gennetikòs*, “relativo all'eredità familiare”) è una branca della genetica che descrive le modificazioni ereditabili che variano l'espressione genica senza tuttavia alterare la sequenza del DNA.

⁶⁷ M. SANTINELLO, A. NEGRISOLO, *Quando ogni passione è spenta: la sindrome del burnout nelle professioni sanitarie*, cit.

⁶⁸ I. BUCCIONI, E. CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, Global Media System, Roma, 2006.

⁶⁹ M. L. IAVARONE, *Per una pedagogia del benessere organizzativo*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.

Riggs (1996)⁷⁰ definì l'epigenetica come lo studio di tutti quei cambiamenti ereditabili che non possono essere spiegati tramite modifiche della sequenza di DNA, partendo dal presupposto che le modificazioni epigenetiche possano essere il risultato dell'esposizione a fattori ambientali e culturali. Secondo gli studi di Riggs, queste mutazioni durano quanto la vita della cellula e possono trasmettersi a generazioni successive delle cellule attraverso le divisioni cellulari, sempre senza che le corrispondenti sequenze di DNA siano mutate.

Se fino ad oggi eravamo convinti che il DNA determinasse immutabilmente gran parte del nostro comportamento e delle nostre caratteristiche fisiche, nuovi studi scientifici⁷¹ dimostrano che spesso molti geni vengono trasformati dalle nostre convinzioni, dai sentimenti e dalle nostre attitudini. Ogni pensiero che formuliamo si diffonde nell'organismo, influenzando i sistemi immunitario, ormonale e cerebrale.

Church (2008) stabilisce un più stretto legame tra la genetica e la medicina e pone le fondamenta scientifiche della medicina complementare dimostrando come possiamo assumere il controllo della salute e del benessere con pensieri e sentimenti che accrescono il nostro livello di energia e di felicità.

Sullo sfondo di tali concezioni è possibile interpretare il concetto di "benessere biologico", anche con uno sguardo al passato. Il mondo classico, nel suo complesso, ha conosciuto un concetto unitario di benessere. È evidente in epoca classica la stretta compenetrazione di medicina e filosofia, retaggio dell'età arcaica, al punto che è impossibile scindere le due discipline. Il medico è anche filosofo poiché la cura del corpo non può prescindere da quella dell'anima: *mens sana in corpore sano*.

Platone in un suo dialogo, il *Carmide*, dopo aver constatato che il corpo è uno e uno solo, cosicché curandone una parte lo si cura interamente, sostiene che tutti i mali fluiscono attraverso la testa al corpo e all'intero uomo, originando dall'anima, da cui bisogna partire per le cure. È dunque a queste due fondamentali

⁷⁰ A. D. RIGGS, V. E. A. RUSSO, R. A. MARTIENSSEN, *Epigenetic mechanisms of gene regulation*, Plainview, Cold Spring Harbor Laboratory Press, New York, 1996.

⁷¹ D. CHURCH, *Medicina epigenetica. Felicità e salute attraverso la trasformazione consapevole del DNA*, Edizioni Mediterranee, Roma, 2008.

discipline, medicina e filosofia, che occorre rivolgersi per cogliere qual è il concetto di benessere nell'antichità classica e a quali principi si ispira⁷².

La ricerca della moderazione, il senso dell'equilibrio pervadono la filosofia e la scienza medica. Benessere è innanzitutto saper scegliere il giusto mezzo. Aristotele, nell'*Etica*, afferma che colui che coltiva assiduamente le virtù etiche si forma un *habitus* o seconda natura, che lo mette sempre e comunque in grado di scegliere la via di mezzo, evitando sia l'eccesso che il difetto⁷³.

A Roma, in età repubblicana, Cicerone tratta nel *De officiis* del “*decorum*” inteso come modestia e della “*verecundia*”, con cui traduce il termine greco “*kalòs*” ovvero armonia interiore risultante dal controllo della ragione sugli istinti. “Termini quali ‘equilibrio’ e ‘moderazione’ ricorrono ampiamente nel campo medico, legandosi indissolubilmente al concetto di benessere, a tal punto che riesce difficile comprendere se sia maggiore il debito che la medicina deve alla filosofia o viceversa”⁷⁴.

La patologia ippocratica che domina fino al settecento, appare, per certi versi, la traduzione in campo medico della dottrina filosofica del giusto mezzo. Secondo Ippocrate infatti, lo stato di salute è determinato dalla giusta proporzione dei costituenti fluidi dell'organismo⁷⁵. Di conseguenza, la malattia, nella ricostruzione di Ippocrate, è ricondotta alla rottura dell'equilibrio tra gli umori, con la prevalenza di un elemento sull'altro.

Lo stesso termine *physikòs* indicava fondamentalmente il medico, perché c'era la convinzione, diffusa in tutta quanta la cultura greca tra il VII e il V secolo a.C., che “le malattie fossero fenomeni derivanti da un disordine molto simile a quello che poteva essere osservato in natura, e che i principi dell'universo, del *kósmos*, fossero fondamentalmente identici nell'uomo e nella natura in

⁷² www.filosofico.net/carmide.html, ultima consultazione avvenuta il 19 settembre 2014 alle ore 18:40.

www.filosofico.net/seneca.html, ultima consultazione avvenuta il 20 novembre 2014 alle ore 19:15.

⁷³ www.argomentare.it/filosofi.htm, ultima consultazione avvenuta il 7 ottobre 2014 alle ore 22:44.

⁷⁴ A. ROSSI, *Le fonti del benessere*, in C. Guido, G.Verni, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Ufficio Scolastico Regionale Puglia, Bari, 2008.

⁷⁵ IPPOCRATE, *De morbo sacro*, in M. VEGETTI (a cura di), *Opere di Ippocrate*, UTET, Torino, 1976.

generale”⁷⁶.

Tutt’oggi, nei vari ambiti medici, vengono costantemente ricercate le interconnessioni tra stati biologici e stati mentali e le varie interpretazioni vengono a costituirsi anche come distinte specializzazioni. Si pensi ad esempio alla psicocardiologia, scienza che studia le connessioni profonde tra le emozioni e il sistema cardiovascolare. È dimostrato che esiste una forte relazione tra le emozioni che proviamo e il nostro benessere psicofisico, sapendo che prolungate emozioni negative e stressanti possono favorire l’insorgere di malattie patologiche.

Il nostro cervello e la nostra mente sono plasmati continuamente dalle interazioni quotidiane, in particolare dalle relazioni che producono apprendimenti significativi. Se i processi di interazione e di comunicazione sono descrivibili in chiave umanistica, altrettanto importante appare dunque la dimensione biologica poiché la mente è il prodotto delle interazioni di esperienze interpersonali con la struttura e la funzione del cervello⁷⁷.

La neurobiologia interpersonale di Siegel ha impresso una svolta fondamentale nel campo della ricerca internazionale e negli studi sul benessere psicologico poiché ha messo in evidenza quanto e come le influenze ambientali e i rapporti interpersonali abbiano un ruolo-chiave nella strutturazione della mente e come tale processo si evolva in parallelo ai modi con cui viene plasmato il cervello.

La mente si forma in seguito all’interazione tra processi neurofisiologici interni ed esperienze interpersonali, vale a dire che la struttura e le funzioni cerebrali si sviluppano a partire da programmi geneticamente determinati modellati ed influenzati dalle esperienze, soprattutto quelle interpersonali.

“I circuiti che mediano le esperienze sociali sono strettamente correlati a quelli responsabili dell’integrazione dei processi che controllano l’attribuzione di significati, la regolazione delle funzioni dell’organismo, la modulazione delle emozioni, l’organizzazione della memoria e le capacità di comunicazione. Le

⁷⁶ *Ivi*, p. 216.

⁷⁷ D. J. SIEGEL, *La mente relazionale. Neurobiologia dell’esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

relazioni svolgono quindi un ruolo centrale nel determinare lo sviluppo delle strutture cerebrali nelle prime fasi della nostra vita e continuano a esercitare influenze importanti sulle attività della mente durante tutta la nostra esistenza”⁷⁸.

Combinando assieme le idee di Siegel e quelle dei più importanti neurobiologi contemporanei⁷⁹ è possibile aprire il confronto tra prospettive neurobiologiche e psicosociali che condividono l’approccio sistemico allo studio del comportamento umano. La mente viene descritta come processo, più che come struttura, e tale mente-processo si costituisce come costruzione condivisa (co-costruzione) con altre menti, permettendo a due individui di collegarsi e di integrare le rispettive menti mediante flussi di informazione che si stabiliscono tra i due cervelli⁸⁰.

La capacità che la mente ha di “creare altre menti” fa sì che ogni mente individuale non sia mai isolata, ma che partecipi alle menti di altri e, mediante le proprie capacità di integrazione e alle influenze dei rapporti con gli altri, sia in grado di unire coerentemente passato, presente e futuro⁸¹.

Gli studi sulla “mente relazionale”⁸² e sul “cervello sociale”⁸³ hanno offerto un enorme contributo per la comprensione dei processi intersoggettivi dal punto di vista delle scienze cognitive.

Il “cervello sociale” è la somma dei meccanismi neurali che presiedono sia alle nostre interazioni, sia ai nostri pensieri e sentimenti verso le persone e i rapporti in generale. La novità di maggiore rilievo consiste forse nel fatto che il “cervello sociale” rappresenta l’unico sistema biologico del nostro corpo che entra

⁷⁸ E. MANNESE, *Apprendimento e formazione: nuove prospettive di ricerca*, Pensa Editore, Lecce, 2012, p. 82.

⁷⁹ M. CECCARELLI, *La relazione incarnata: neurobiologia e complessità del comportamento umano*, Franco Angeli, Milano, 2001.

J. LEDOUX, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano, 1998.

J. LEDOUX, *Il sé sinaptico, come il cervello ci fa diventare quello che siamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.

⁸⁰ www.sipnei.it, ultima consultazione avvenuta il 26 febbraio 2015 alle ore 22:18.

⁸¹ J. R. SEARLE, *La mente*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

⁸² D. J. SIEGEL, *La mente relazionale. Neurobiologia dell’esperienza interpersonale*, cit.

⁸³ D. GOLEMAN, *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006.

L. COZOLINO, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

in sintonia con lo stato d'animo delle persone insieme a cui ci troviamo e a sua volta ne è influenzato⁸⁴.

Le interazioni sociali svolgono addirittura un ruolo nella ristrutturazione del nostro cervello: si tratta della cosiddetta “neuroplasticità”, in base alla quale esperienze ripetute scolpiscono la forma, le dimensioni e il numero dei neuroni e delle rispettive connessioni sinaptiche. Adattando ripetutamente il cervello a un dato registro, le nostre relazioni chiave possono a poco a poco modellare alcuni circuiti neurali⁸⁵.

“La rivoluzione neuroplastica gioca un ruolo importante nella comprensione di come l'amore, il dolore, le relazioni, l'apprendimento, la cultura modificano il cervello umano”⁸⁶.

Cozolino (2008)⁸⁷, animato dall'idea che l'individuo non possa mai essere considerato in isolamento rispetto alle dinamiche sociali nelle quali è inserito, introduce il concetto di “sinapsi sociale” per definire la complessità e la struttura di queste relazioni. Egli non soltanto propone un'analogia fra i meccanismi che operano a livello delle reti neurali e il modo in cui le persone interagiscono, bensì sostiene che il cervello umano sia radicalmente intersoggettivo fin dalle origini e venga continuamente plasmato e rimodellato dalla varietà delle relazioni di cui facciamo esperienza.

Superando la staticità del dibattito che oppone rigidamente natura e cultura, Cozolino (2008) avanza l'ipotesi che le funzioni della mente vengano plasmate costantemente dall'interazione fra processi neurofisiologici interni e relazioni interpersonali.

Come evidenziato su più fronti dalla ricerca empirica⁸⁸, il cervello sarebbe dunque caratterizzato da un'ampia plasticità “esperienza-dipendente” che gli permetterebbe di ristrutturare nel tempo le attività della mente sulla base delle

⁸⁴ www.intelligenzaemotiva.it, ultima consultazione avvenuta il 10 ottobre 2014 alle ore 17:11.

⁸⁵ D. J. SIEGEL, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, cit.

⁸⁶ E. MANNESE, *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Editore, Lecce, 2011, p. 60.

⁸⁷ L. COZOLINO, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, cit.

⁸⁸ D. LEHMANN, M. KOUKKOU, *Plasticità cerebrale dipendente dall'esperienza*, in M. MANCIA, *Psicoanalisi e neuroscienze*, Springer-Verlag, Milano, 2006.

nostre vicende di apprendimento. La neuroscienza, attraverso le immagini ottenute con le nuove tecniche di visualizzazione cerebrale, ha reso noto che la struttura stessa del nostro cervello lo rende socievole, inevitabilmente soggetto a un profondo legame cervello-cervello ogniqualvolta entriamo in contatto con un'altra persona. Ne consegue che le relazioni plasmano non solo l'esperienza, ma anche le funzioni biologiche, a livello di circuiti e centri cerebrali.

Fin dall'inizio, la psicologia si è concentrata soprattutto verso ciò che debilita la mente: ansia, depressione, nevrosi e ossessioni. L'obiettivo è stato fondamentalmente quello di condurre i pazienti da uno stato mentale negativo ad uno normale, neutro o, come spiega lo psicologo Seligman "da meno cinque a zero". Ora la psicologia ha iniziato a studiare ciò che rende la mente felice, notando che un'attitudine mentale positiva può avere un impatto benefico su molte malattie o addirittura scongiurarle⁸⁹.

Gli studi di Seligman si sono concentrati sulla ricerca di ciò che fa sentire le persone soddisfatte della propria vita e significativamente felici e sui meccanismi che generano ottimismo, caratteristica associata ad una buona salute fisica, a minori depressioni e malattie mentali in genere, ad una vita più lunga e ad una maggiore felicità nella vita.

Davidson (2004)⁹⁰ ha scoperto che la meditazione profonda causa una marcata attività elettrica in certe parti del cervello. Il significato di questa scoperta, riportata in una ricerca pubblicata nell'autunno del 2004 nei "Proceedings of the National Academy of Science", sta nel fatto che ora la felicità non può più essere descritta come una vaga sensazione, ma è uno stato fisico del cervello, una condizione che può essere indotta deliberatamente e che può influenzare potentemente il resto del corpo.

⁸⁹ M. SELIGMAN, *Positive Psychology, positive prevention and positive therapy*, in C. R. SNYDER, S. J. LOPEZ, *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, New York, 2002.

⁹⁰ R. J. DAVIDSON et AL. *Making a Life Worth Living: Neural Correlates of Well-Being*, in "Psychological Science", 15, 2004, pp. 367-372.

Altri ricercatori⁹¹ hanno scoperto che la felicità o stati mentali simili, come speranza, ottimismo e contentezza, sembrano ridurre il rischio o limitare la severità di malattie cardiovascolari e polmonari, il diabete, l'ipertensione, i raffreddori e le infezioni delle vie respiratorie.

Attraverso due tecnologie che producono la mappatura del cervello (la Risonanza Magnetica Funzionale, che monitora i flussi di sangue nel cervello e l'ElettroEncefaloGramma, che misura l'attività elettrica dei circuiti neuronali) è possibile oggi identificare che la sede della felicità si trova nella corteccia prefrontale sinistra. Tuttavia la neurochimica della depressione è conosciuta molto meglio di quella della felicità, perché la prima è stata studiata più intensamente e più a lungo della seconda⁹².

La felicità, definisce Davidson (2004) “è un'area che include una costellazione di stati positivi emotivi. È uno stato di benessere in cui gli individui tipicamente non sono motivati a cambiare il loro stato. Sono motivati a preservarlo. È associato ad un'attiva accettazione del mondo, ma le sue precise caratteristiche e confini devono ancora essere definiti dalla ricerca scientifica”⁹³.

Attraverso studi compiuti sugli animali, Davidson ha rilevato anche che una piccola o moderata quantità di esperienze negative è tuttavia positiva; paragonando gruppi che avevano subito *stress* di entità moderata in giovane età ad altri che ne erano stati immuni, ha osservato che i primi si riprendevano meglio dalle situazioni difficili, una volta adulti. Secondo Davidson, il motivo è che con gli eventi dolorosi ci alleniamo a respingere le emozioni sgradevoli: è come un esercizio per rafforzare i “muscoli della felicità” o un vaccino contro la malinconia.

Una riflessione sul rapporto tra esperienze negative e positività il cui equilibrio già Montaigne intuiva come efficace: “Io non approvo affatto questa assenza del dolore che non è né possibile né desiderabile. Sono contento di non

⁹¹ J. BOEHM, L. KUBZANSKY, *The Heart's Content: The association between Positive Psychological Well-Being and Cardiovascular Health*, in “Psychological Bulletin”, 4, 2012, pp. 655-691.

⁹² <http://archivio.panorama.it/archivio/Il-cervello-felice>, ultima consultazione avvenuta l'11 settembre 2014 alle ore 16:03.

⁹³ R. J. DAVIDSON et AL. *Making a Life Worth Living: Neural Correlates of Well-Being*, cit.

essere malato, ma, se lo sono, voglio sapere che lo sono. [...] In realtà, chi sradicasse la sensazione del male, estirperebbe contemporaneamente la sensazione del piacere e infine annienterebbe l'uomo [...]. Il male è talvolta un bene per l'uomo. Né il dolore è sempre da fuggire, né il piacere è sempre da cercare”⁹⁴.

Alcuni studiosi hanno cercato di indagare anche se il buonumore, la felicità, l'ottimismo potessero rappresentare una buona linea di prevenzione e di cura. Le ricerche condotte sull'umorismo e sulla risata⁹⁵ hanno dimostrato gli effetti benefici sul sistema cardiovascolare, pari a quello di un esercizio aerobico. La medicina consiglia dunque di dedicare più tempo al sorriso per favorire l'aumento dell'ossigenazione del sangue e l'irrorazione sanguigna degli organi interni, per stimolare la produzione di serotonina, di endorfine e di anticorpi.

A conferma di tali studi, Siegel, Solomon e Fosha (2012)⁹⁶ hanno dimostrato come le emozioni prodotte in noi quando qualcuno ci sorride e quando noi ricambiamo il sorriso, comportino cambiamenti chimici nel cervello: sorridere crea conseguenze cerebrali che ci permettono di migliorare il ricordo di determinati eventi, ci rendono più ottimisti, motivati, resistenti al dolore e soprattutto ci consentono di mostrarci più positivi verso la vita.

È impreciso e riduttivo, dunque, pensare al cervello solo come una specie di calcolatore che elabora gli stimoli provenienti dai sensi e li traduce in comandi per i muscoli. Il cervello possiede anche capacità di “contagio”. La conferma dal punto di vista biologico viene dagli studi sui neuroni specchio scoperti dai ricercatori dell'università di Parma coordinati dal neurologo Rizzolatti e descritti per la prima volta nel 1996. I neuroni specchio sono un tipo particolare di cellule nervose dotate della particolarità di attivarsi sia quando osserviamo un'azione sia quando la compiamo noi stessi. Sono collocati nella corteccia premotoria e motoria, nell'area di Broca e nella corteccia parietale inferiore e hanno un ruolo chiave sia nell'apprendimento dei movimenti per imitazione, sia nelle interazioni sociali, perché ci permettono di provare empatia e di interpretare le azioni altrui.

⁹⁴ M. E. (DE) MONTAIGNE, *Il benessere fisico e spirituale*, Mondadori, Milano, 2006, p. 39.

⁹⁵ J. MORREAL, *Filosofia dell'umorismo. Origini, etica e virtù della risata*, Sironi, Milano, 2011.

⁹⁶ D. J. SIEGEL, M. SOLOMON, D. FOSHA, *Attraversare le emozioni*, Mimesis, Milano, 2012.

Le ricerche compiute sui neuroni specchio⁹⁷ ci dicono che il nostro cervello rivive le azioni degli altri e così, automaticamente, è in grado di capire i gesti e di afferrarne le intenzioni. Ma non è solo questione di movimenti e azioni. Anche le capacità più alte e nobili, come ragionare e formare concetti rimarrebbero misteriose e incomprensibili se i neuroni specchio non ci permettessero di afferrare immediatamente, senza alcun ragionamento, quello che gli altri fanno e intendono, replicandolo nel nostro cervello⁹⁸.

I neuroni specchio sarebbero responsabili del contagio emotivo: quando si osserva una persona manifestare un sentimento, nel cervello si attivano le stesse aree che sono accese in quel momento nel cervello dell'interlocutore. È molto facile che in un gruppo di persone le emozioni si propaghino come se si potesse esserne contagiati⁹⁹. Questo spiega alcuni fenomeni sociali che portano gli individui ad allontanare attivamente o passivamente chi emana emozioni dolorose.

Così come è vero il contrario, sulla base dei risultati di uno studio realizzato da Christakis dell'*Harvard Medical School* e Fowler dell'Università della California a San Diego, e pubblicato sul "British Medical Journal" (2008)¹⁰⁰, secondo il quale il nostro benessere deriverebbe anche dalla frequentazione di persone felici. Anche la felicità nasce per contagio, dal contatto quotidiano con chi è già felice. La più nota e studiata manifestazione di "contagio positivo" è il sorriso che provoca un tipo di rispecchiamento positivo basato sulla mimica e sull'imitazione, o *mimicry*. Il sorriso infatti richiama un'imitazione: sorridere a qualcuno, di solito, restituisce la medesima risposta.

Anche altre ricerche come quelle di Fredrickson (2002)¹⁰¹ indicano che esistono emozioni fondamentali, presenti in tutte le età e tutte le culture (gioia, rabbia, paura, tristezza, sorpresa, disgusto), che in quanto tali devono avere un

⁹⁷ G. RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

⁹⁸ www.intelligenzaemotiva.it, ultima consultazione avvenuta il 10 ottobre 2014 alle ore 17:11.

⁹⁹ G. RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, cit.

¹⁰⁰ N. CHRISTAKIS, J. FOWLER, *Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study*, in "British Medical Journal", 4, 2008, pp. 1-23.

¹⁰¹ B. L. FREDERICKSON, *Positive emotions*, in C. R. SNYDER, S. J. LOPEZ, *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, New York, 2002.

ruolo importante per la nostra sopravvivenza. Sappiamo che le emozioni negative come paura e rabbia producono reazioni fisiologiche, come l'aumento del battito cardiaco e della produzione del cortisolo, utili nel breve periodo per affrontare l'emergenza ma nocive se protratte nel tempo.

Allo stesso modo è vero il contrario: quando siamo felici allarghiamo il nostro repertorio, siamo portati a sperimentare cose nuove, a conoscere il mondo e a mettere alla prova le nostre capacità¹⁰².

Prove sperimentali confermano che le persone che sperimentano emozioni piacevoli sono più creative e risolvono con maggiore abilità *test* cognitivi. E sono anche più socievoli. A questo proposito, Gallese (2003)¹⁰³ parla di “sistema multiplo di condivisione dell'intersoggettività”: osservatore ed osservato condividono lo stato corporeo, gli stati mentali, le sensazioni e le emozioni, entrano cioè in una consonanza intenzionale¹⁰⁴.

Gli aspetti relazionali che chiamano in causa la trasmissione “per contagio” di azioni, emozioni, stati d'animo, sono stati studiati da alcuni autori¹⁰⁵ con l'obiettivo di indagare l'esistenza di un “*network* della felicità”.

Gli stati emotivi si trasferirebbero da un individuo all'altro attraverso la mimica, specie quella facciale, attraverso i neuroni specchio, non a caso coinvolti nelle percezioni delle emozioni degli altri e veicolate attraverso il movimento. Inoltre le persone felici tendono a essere naturalmente il centro del loro *cluster* relazionale, e questo, dicono gli autori, confermerebbe il ruolo dell'evoluzione: dato che siamo animali sociali, mettiamo al centro della nostra rete chi ci può apportare benessere. Le conclusioni sono importanti dal punto di vista sociale, perché affermano che la felicità è un'emozione che si distribuisce secondo la logica del *network*, e che si presenta in *cluster* di individui legati tra loro fino a tre

¹⁰² G. F. GOLDWURM, F. COLOMBO, *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*, Erickson, Trento, 2010.

¹⁰³ V. GALLESE, *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, in “*Networks*”, 1, 2003, pp. 24-47.

¹⁰⁴ <http://lgxserve.ciseca.uniba.it/lei/ai/networks/>, ultima consultazione avvenuta il 15 novembre 2014 alle ore 18:23.

¹⁰⁵ N. CHRISTAKIS, J. FOWLER, *Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study*, cit.

gradi di separazione. Quindi, un determinante chiave della nostra felicità è la felicità di chi ci sta vicino¹⁰⁶.

Da valutare, di conseguenza, il fatto che la felicità non è solo funzione dell'esperienza individuale o delle nostre scelte, ma è una proprietà del gruppo e poiché influenza in modo sostanziale lo stato di salute¹⁰⁷, è utile riflettere se debba essere un dovere sociale favorire questo contagio, anche in previsione di un notevole risparmio economico a favore dei Sistemi Sanitari.

1.4. L'orientamento psicologico "ottimale"

La dimensione relazionale del benessere è presente nella ricerca e nell'intervento psicologico. Il sentimento di benessere risulta correlato all'esperienza dei soggetti nell'ambito di diversi ruoli sociali, al senso di appartenenza a un gruppo, a un'organizzazione, a una comunità e svolge una funzione importante per la costruzione della propria identità personale e sociale.

Secondo Spaltro (1995)¹⁰⁸ la psicologia del benessere deve essere intesa come scienza che si dedica allo studio delle "risorse abbondanti". L'autore si riferisce a capacità, conoscenze, desideri, iniziativa creativa: "risorse psichiche e soggettive, immateriali e non quantificabili che, diversamente dal denaro, non sono destinate ad esaurirsi, anzi crescono e si consolidano man mano che vengono sviluppate ed usate. Diventa fondamentale per le organizzazioni imparare a valorizzare questo tipo di risorse"¹⁰⁹. Spaltro individua nel gruppo di lavoro il luogo elettivo di valorizzazione della soggettività degli individui e quindi del benessere che ne consegue in termini organizzativi. È proprio il soggetto, in

¹⁰⁶ www.brainfactor.it, ultima consultazione avvenuta il 7 novembre 2014 alle ore 15:14.

¹⁰⁷ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, "Health21: Health for all in the 21st century", World Health Organization Regional Office for Europe, in *European Health for All*, 5, 1998.

¹⁰⁸ E. SPALTRO, *Qualità. Psicologia del benessere e qualità della vita*, Pàtron, Bologna, 1995.

¹⁰⁹ S. DI NUOVO, S. ZANCHI, *Benessere lavorativo: Una ricerca sulla soddisfazione e le emozioni positive nella mansione*, cit., p. 9.

quanto attivo costruttore e produttore di realtà, che diventa “progettista di benessere”¹¹⁰.

Weick (1997)¹¹¹ parla di *sensemaking* come processo interpretativo necessario perché i membri dell’organizzazione possano comprendere e condividere le idee riguardanti specifiche caratteristiche dell’organizzazione. “Il *sensemaking* concerne i modi in cui le persone interpretano ciò che producono, dando senso alle situazioni in cui si trovano e a quelle che hanno creato. In base a questo senso auto-costruito dal lavoratore, il benessere che comprende la sfera psicologica oltre che un buono stato di salute fisica, può essere il miglior predittore della *performance* lavorativa e della soddisfazione sul posto di lavoro”¹¹².

La prospettiva teorica generale di riferimento, in merito al benessere psicologico, è quella della psicologia positiva¹¹³. Questo movimento di pensiero e di ricerca si prefigge di “catalizzare una modificazione dell’interesse centrale della psicologia, spostandolo dalla preoccupazione di porre rimedio agli aspetti peggiori della vita alla costruzione anche di qualità positive”¹¹⁴. Per giungere a questo obiettivo sono necessari studi che permettano di elaborare una visione della “buona vita”, “fondata su evidenze empiriche ma anche comprensibile ed attrattiva, di evidenziare comportamenti e interventi che favoriscano il benessere, lo sviluppo positivo dell’individuo e la prosperità della società, di individuare e descrivere politiche che promuovano l’impegno civile più elevato e strategie per rendere la vita di ciascun individuo veramente degna di essere vissuta”¹¹⁵.

L’approccio di ricerca della psicologia positiva è stato ufficializzato dall’uscita del contributo *Positive Psychology: An introduction* sul numero monografico dell’“American Psychologist” (2000). Il primo congresso europeo

¹¹⁰ E. SPALTRO, *Il clima organizzativo. Manuale di meteorologia organizzativa*, Franco Angeli, Milano, 2004.

¹¹¹ K. WEICK, *Senso e significato nell’organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

¹¹² S. DI NUOVO, S. ZANCHI, *Benessere lavorativo: Una ricerca sulla soddisfazione e le emozioni positive nella mansione*, cit., p. 9.

¹¹³ G. F. GOLDWURM, F. COLOMBO, *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*, cit.

¹¹⁴ M. SELIGMAN, M. CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology: An introduction*, in “American Psychologist”, 55, 2000, p. 6.

¹¹⁵ *Ivi*, p. 5.

sul tema si è svolto poi nel giugno 2002 a Winchester, Regno Unito, e il primo *Summit* Internazionale nell'ottobre del medesimo anno a Washington DC. Da alcuni anni è presente nel panorama editoriale una rivista specializzata internazionale, il "Journal of Positive Psychology". Due associazioni internazionali raccolgono finora studiosi e professionisti impegnati nelle tematiche della psicologia positiva: la *International Positive Psychology Association* (IPPA) e lo *European Network of Positive Psychology* (ENPP). Esiste anche un'associazione nazionale, la *Società Italiana di Psicologia Positiva* (SIPP), con sede a Milano¹¹⁶.

La psicologia positiva, nonostante l'indirizzo specifico, non va concepita come un settore a sé stante, ma piuttosto una prospettiva ben definita di studio del comportamento umano che privilegia gli aspetti costruttivi, creativi e propositivi di individui e gruppi, contrapponendosi a modelli teorici focalizzati su carenze, *deficit*, patologie e limitazioni dell'essere umano, sia nella sua individualità che nella sua dimensione sociale.

Nel presentare questo nuovo approccio di ricerca e intervento, Seligman e Csikszentmihalyi (2000)¹¹⁷ sottolineano che la psicologia non ha finora prestato sufficiente attenzione allo studio degli individui soddisfatti e delle comunità fiorenti e che gli psicologi hanno solo una conoscenza frammentaria di ciò che renda la vita meritevole di essere vissuta¹¹⁸.

Gli studi in psicologia positiva si articolano in due diverse prospettive¹¹⁹: quella edonica e quella eudaimonica.

L'interpretazione edonica è centrata sul concetto di benessere soggettivo (*subjective well-being*) e lo riferisce principalmente alla dimensione affettiva (presenza di emozioni positive ed assenza di emozioni negative) e a quella

¹¹⁶ A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, cit.

¹¹⁷ M. SELIGMAN, M. CSIKSZENTMIHALYI, *Positive Psychology: An introduction*, cit.

¹¹⁸ M. BASSI, R. COPPA, R. SARTORI, A. DELLE FAVE, *Condividere benessere per educare al benessere: l'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti*, cit.

¹¹⁹ R. RYAN, E. DECI, *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, cit.

psicofisica, come ricerca del piacere e della soddisfazione¹²⁰. Il concetto di benessere soggettivo si esplica nelle sue dimensioni cognitiva (il processo attraverso il quale ciascun individuo valuta – in termini di “soddisfazione” – in modo retrospettivo la propria vita, vista nel suo complesso) e affettiva (secondo quelle emozioni, positive o negative, che implicano una riflessione a posteriori sulla propria vita fino ad un determinato momento)¹²¹.

Gli studi nell’ambito del *subjective well-being* si focalizzano sul piacere, inteso come esperienze e valutazioni di vita favorevoli, che producono emozioni positive e uno stato di benessere connesso non solo all’edonismo puramente sensoriale, ma anche alla soddisfazione per il perseguimento di obiettivi che la persona considera fonti di esperienze e situazioni gratificanti¹²².

La seconda prospettiva si rifà invece ad un approccio generale centrato sull’interdipendenza tra benessere individuale e comunitario descrivendolo con il termine aristotelico “eudaimonia”¹²³. Il “benessere psicologico” di tipo eudaimonico (*psychological well-being*) si riferisce fundamentalmente all’auto-realizzazione (considerata come attualizzazione delle potenzialità, risorse e predisposizioni individuali), alla costruzione di significati e alla condivisione di obiettivi con implicazioni legate all’interazione tra l’individuo e il suo ambiente sociale e culturale, in un’ottica di reciproco supporto nello sviluppo della complessità¹²⁴.

La prospettiva eudaimonica è propria di numerosi altri studi sul benessere. Ad esempio, Ryff (1989)¹²⁵ considera il benessere psicologico come un costrutto

¹²⁰ E. DIENER, *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*, in “American Psychologist”, 55, 1984, pp. 34-43.

¹²¹ CONSIGLIO NAZIONALE DELL’ECONOMIA E DEL LAVORO - ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, “La misurazione del Benessere Equo e Sostenibile”, studio elaborato per la Commissione I sul tema La misura di progresso e benessere, di Gabriele Olini, 2012.

¹²² E. DIENER, *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*, cit.

¹²³ R. RYAN, E. DECI, *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, cit.

¹²⁴ A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, cit.

¹²⁵ C. D. RYFF, *Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychological well being*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, 57, 1989, pp.1069-1081.

complesso e multidimensionale, costituito da sei componenti: autonomia, padronanza dell'ambiente, accettazione di sé, crescita personale, relazioni sociali positive, scopi di vita. In continuità con tali studi, Ryan e Deci (2000)¹²⁶ pongono l'accento sul concetto di auto-determinazione, basato sui tre bisogni fondamentali di competenza, autonomia e relazione. Peterson e Seligman (2004)¹²⁷ hanno approfondito un sistema di classificazione dei tratti positivi degli individui identificando sei virtù, riconosciute come valori indispensabili: saggezza, coraggio, umanità, giustizia, temperanza, trascendenza che vengono potenziate da altrettanti elementi di forza del carattere (*strengths*) come, ad esempio, la virtù della saggezza che può essere conseguita attraverso la curiosità e l'amore per l'apprendimento, l'apertura mentale, la creatività e una visione ampia e prospettica della vita.

Altri studiosi hanno invece rivolto l'attenzione alla costruzione di significato come dimensione determinante del benessere soggettivo¹²⁸. All'interno delle varie interpretazioni, Layard (2005)¹²⁹ fa scaturire il benessere non solo dalla variabile ambientale o relazionale ma soprattutto dal personale modo di porsi di fronte al mondo e di rappresentare e reagire agli eventi che attraversano la nostra esistenza. Lo studioso isola sette fattori responsabili del benessere: la situazione economica, il tipo di lavoro, la salute, le relazioni familiari, la comunità in cui si vive e gli amici, la libertà individuale, i valori morali. Questi ultimi, in particolare, costituiscono un parametro assai significativo: nessun benessere infatti è pensabile senza giustizia sociale e libertà, fiducia nelle istituzioni e sicurezza collettiva. Il benessere è legalità, *ethos* politico, possibilità di avere un buon livello di cittadinanza attiva¹³⁰ e, rispetto a quest'ultimo aspetto in particolare, il ruolo della formazione appare decisivo.

¹²⁶ R. RYAN, E. DECI, *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, cit.

¹²⁷ C. PETERSON, M. SELIGMAN, *Character strengths and virtues: A classification and handbook*, APA Press and Oxford University Press, Washington, 2004.

¹²⁸ A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, cit.

¹²⁹ R. LAYARD, *Felicità. La nuova scienza del benessere comune*, Rizzoli, Milano, 2005.

¹³⁰ U. GALIMBERTI, *Legalità è benessere*, in "La Repubblica", 9 luglio 2005.

Centrale nella definizione di benessere è il concetto di soddisfazione professionale. Tra i fattori che incidono sulla soddisfazione vi sono le convinzioni di efficacia personale, o autoefficacia, e di efficacia collettiva. L'efficacia personale è riferita alle credenze e alle percezioni che ogni individuo ha circa la propria capacità di affrontare adeguatamente situazioni specifiche¹³¹ e che orientano preferenzialmente alla scelta delle attività nelle quali crede di poter riuscire con successo.

In ambito educativo, l'autoefficacia personale dell'insegnante è stata definita il grado in cui l'insegnante crede nelle proprie capacità di influenzare la prestazione degli studenti o di influenzare le modalità di apprendimento degli allievi, anche i più difficili o svogliati¹³². Elevati punteggi di autoefficacia nell'insegnamento sono associati all'adozione di innovazioni, all'impegno professionale, ad efficaci strategie di gestione della classe e a bassi livelli di *stress*. L'autoefficacia nell'insegnamento predice, inoltre, la motivazione e il rendimento scolastico degli studenti¹³³.

Per convinzioni di efficacia collettiva s'intendono invece le percezioni degli individui relative ad un sistema sociale (famiglia, gruppo, organizzazione o comunità) e al suo livello di competenza in determinati ambiti¹³⁴. Nello specifico dei contesti educativi, l'autoefficacia collettiva si manifesta nelle convinzioni degli insegnanti in merito alla capacità dell'istituzione scolastica di organizzare le condizioni necessarie allo svolgimento della propria missione educativa. È stato osservato che le percezioni di efficacia collettiva rappresentano importanti predittori delle differenze tra scuole relativamente alla prestazione scolastica degli studenti¹³⁵.

Tra convinzioni di autoefficacia e di efficacia collettiva esistono importanti connessioni e interdipendenze poiché l'influenza sociale plasma il senso di

¹³¹ A. BANDURA, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.

¹³² R. DE BENI, A. MOÈ, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000.

¹³³ G. V. CAPRARA, *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento, 2002.

¹³⁴ A. BANDURA, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, cit.

¹³⁵ R. D. GODDARD, *A multilevel analysis of the influence of collective efficacy on teacher efficacy*, in "Teaching and teacher education", 17, 2001, pp. 807-818.

autoefficacia. Le ricerche di Goddard (2001)¹³⁶ hanno mostrato che l'autoefficacia percepita degli insegnanti può essere promossa o attenuata dalla capacità collettiva percepita. Gli insegnanti, infatti, conoscono le credenze collettive caratteristiche dell'istituto scolastico di appartenenza e ne vengono naturalmente influenzati. In particolare, l'autoefficacia nell'insegnamento risulta più elevata nelle scuole dove è maggiore l'efficacia collettiva. Laddove, cioè, gli insegnanti tendono ad avere un'alta opinione della capacità collettiva dell'istituto di appartenenza, tendono anche a lavorare con maggiore impegno per ottenere buoni risultati con gli allievi.

Moè, Pazzaglia, Ronconi (2010), in uno studio condotto con 399 insegnanti, hanno dimostrato che le strategie educative e la soddisfazione lavorativa non sono in relazione diretta ma sono mediate dalle influenze positive che gli insegnanti ricevono dal lavoro con gli studenti, con i colleghi e dalla loro autoefficacia, ovvero dal credere in se stessi e dal sentirsi capaci di fronte alle difficoltà scolastiche.

Il lavoro degli educatori e degli insegnanti è una “professione relazionale”¹³⁷ e come tale è influenzata fortemente dai rapporti che si instaurano a scuola e dalla rete di sostegno a disposizione nelle situazioni complesse. Per favorire il benessere a lungo termine è necessario introdurre profondi cambiamenti nella relazione tra individuo e organizzazione. Ciò che deve mutare è il concetto di lavoro: occorre passare da un'interpretazione weberiana di sofferenza e sacrificio alla visione eudaimonica di realizzazione delle potenzialità umane e di crescita della collettività¹³⁸.

Oggi qualunque lavoratore viene giudicato secondo nuovi criteri: non soltanto in base a quanto una persona è competente, preparata ed esperta, ma anche prendendo in considerazione il modo di comportarsi verso se stessi e di trattare con gli altri. La nuova misura di eccellenza, dando per scontato il possesso

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ M. BASSI, M. LOMBARDI, A. DELLE FAVE, *La professione relazionale dell'insegnante*, in O. ALBANESE, *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*, Junior, Bergamo, 2006.

¹³⁸ A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano, 2007.

di capacità intellettuali e di conoscenze tecniche sufficienti a svolgere un determinato lavoro, punta principalmente a rilevare le qualità personali, come la capacità di iniziativa e l'empatia, la capacità di adattarsi e di essere persuasivi. Queste caratteristiche di personalità, in un'epoca che non offre alcuna garanzia di lavoro sicuro, nella quale il concetto stesso di "lavoro" viene rapidamente sostituito con quello di "capacità esportabili" da un contesto all'altro, vengono a rappresentare le principali abilità che rendono e mantengono i professionisti dell'educazione "impiegabili sul mercato"¹³⁹.

In merito alla relazione tra caratteristiche di personalità e benessere lavorativo, Saarni (1999)¹⁴⁰ si è interessata allo studio della competenza emotiva intesa come la capacità di comprendere le proprie e altrui emozioni, di regolarle e controllarle e di utilizzarle al meglio sia nei processi cognitivi che nelle interazioni sociali. Le componenti dell'intelligenza emotiva individuate dall'Autrice si manifestano nei processi di consapevolezza emotiva, nella capacità di coinvolgimento empatico, nell'autoefficacia emotiva, nell'abilità di far fronte a emozioni a valenza negativa attraverso strategie di autoregolazione. Gli insegnanti, nelle relazioni che instaurano a scuola, sono quotidianamente coinvolti nella comunicazione, nella regolazione e nella gestione delle emozioni; chi insegna, infatti, è chiamato a svolgere un ruolo sempre più complesso in cui, accanto alle abilità didattico-educative, sono associate quelle affettivo-relazionali¹⁴¹. La comprensione da parte degli insegnanti delle proprie emozioni e di quelle degli altri, la comprensione delle condizioni che favoriscono stati emotivi positivi o negativi, la gestione e la capacità di regolare le risposte a situazioni emotivamente forti può essere anche descritta in termini di intelligenza emotiva¹⁴². Salovey e Mayer (1990)¹⁴³ si sono occupati dello studio dell'intelligenza emotiva considerando il ruolo cruciale del contesto socio-

¹³⁹ D. GOLEMAN, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.

¹⁴⁰ C. SAARNI, *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York, 1999.

¹⁴¹ O. ALBANESE, N. BUSINARO, FIORILLI F. ZORZI, *Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante*, cit.

¹⁴² P. GABOLA, *Il benessere degli insegnanti*. Rassegna di studi, in "Psicologia dell'educazione", 5, 2011, pp. 377-390.

¹⁴³ P. SALOVEY, J. D. MAYER, *Emotional intelligence*, in "Imagination, cognition and personality", 9, 1990, pp. 185-211.

relazionale di riferimento. Gli Autori definiscono questo tipo di intelligenza come l'abilità di monitorare le proprie emozioni e di gestirle nelle relazioni con gli altri, distinguerle tra loro e usare le informazioni emotive per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni in maniera adattiva.

L'intelligenza emotiva è quindi un fattore in grado di contribuire alla promozione del benessere dell'individuo sviluppando con esso anche una maggiore capacità di gestire le relazioni. La relazione tra intelligenza emotiva e benessere è stata studiata da vari Autori che hanno messo in luce le positive correlazioni con l'efficacia dell'insegnamento e, a sua volta, con i risultati positivi degli studenti¹⁴⁴, instaurando un circolo virtuoso che permette la diminuzione dello *stress* e dell'insoddisfazione negli insegnanti stessi. Altri studi confermano che vi è una relazione positiva significativa tra intelligenza emotiva e soddisfazione sul lavoro, tra intelligenza emotiva e impegno organizzativo, e tra la soddisfazione sul lavoro e l'impegno organizzativo¹⁴⁵. I risultati di questo studio forniscono alcune riflessioni anche in merito alle differenze di genere, poiché emerge che le femmine presentano un'intelligenza emotiva superiore, mentre non vi sono differenze in relazione all'età dei partecipanti.

Infine, ulteriori indagini¹⁴⁶ si sono focalizzate sulle competenze emotive nell'ambito della *leadership*, rilevando la natura del rapporto tra l'intelligenza emotiva dei dirigenti scolastici e la scuola stessa, concepita come organizzazione che apprende. I risultati hanno confermato quanto rilevato da ricerche già realizzate nelle comunità industriali, vale a dire che un *leader* con intelligenza emotiva superiore stimola una maggiore produttività.

Nel contesto dell'intelligenza emotiva assumono un ruolo fondamentale la motivazione e l'automotivazione, intese come impiego di energie in una direzione specifica e per uno scopo specifico, al fine di catalizzare il processo emozionale e

¹⁴⁴ A. K. VESELY, D. H. SAKLOFSKE, A. LESCHIED, *Teachers. The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being*, in "Canadian Journal of School Psychology", 28, 2013, pp. 71-89.

¹⁴⁵ N. ANARI, *Teachers: Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Organizational Commitment*, in "Journal of Workplace Learning", 24, 2012, pp. 256-269.

¹⁴⁶ T. DE ROBERTO, *The Relationship between Principal Emotional Intelligence and the School as a Learning Organization*, ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation, University of Virginia, 2012.

mantenerlo attivo¹⁴⁷. La scelta e i modi di utilizzare le varie fonti di motivazione sono diversi da individuo a individuo ma gli elementi della motivazione sono comuni a tutti: fiducia, ottimismo, tenacia, entusiasmo e capacità di recupero.

In relazione alle informazioni e opportunità d'azione che l'ambiente offre, gli individui operano una selezione sulla base della qualità dell'esperienza soggettiva che ad esse associano. Questo processo è stato definito “selezione psicologica umana”¹⁴⁸ e procede, sulla base di spinte motivazionali, attraverso modalità qualitative di ricerca di una peculiare condizione di positività e complessità definita da Csikszentmihalyi come “esperienza ottimale”¹⁴⁹.

Ricerche transculturali¹⁵⁰, condotte su oltre 5000 partecipanti, hanno mostrato che la grande maggioranza degli individui, indipendentemente da genere, età, cultura di appartenenza, occupazione e livello di istruzione riconosce l'esperienza ottimale nella propria vita. Essa viene unanimemente descritta come uno stato ordinato, caratterizzato da concentrazione, coinvolgimento, controllo della situazione, chiarezza di obiettivi, stato affettivo positivo e motivazione intrinseca¹⁵¹.

Essa è la risultante di un complesso equilibrio tra le componenti cognitive, emotive e motivazionali del sistema psichico ed è contraddistinta inoltre dalla percezione di un bilanciamento tra richieste ed opportunità d'azione ambientali (*challenges*) e capacità personali nel farvi fronte (*skills*)¹⁵². “L'esperienza ottimale è caratterizzata dalla percezione di livelli di *skills* e *challenges* bilanciati tra loro, ma al tempo stesso elevati. L'individuo cioè percepisce di trovarsi di fronte a sfide ed opportunità d'azione complesse, superiori alla media quotidiana, che richiedono impegno, sforzo e mobilitazione di risorse personali. Tuttavia, al

¹⁴⁷ H. WEISINGER, *Intelligenza emotiva al lavoro*, Bompiani, Milano 2004.

¹⁴⁸ M. CSIKSZENTMIHALYI, *La corrente della vita. La psicologia del benessere interiore*, Frassinelli, Torino, 1992.

A. DELLE FAVE, F. MASSIMINI, *The cross-cultural investigation of optimal experience*, in “Ricerche di Psicologia”, 27, 2004, pp. 79-102.

¹⁴⁹ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial, New York, 1990.

¹⁵⁰ A. DELLE FAVE, F. MASSIMINI, *The cross-cultural investigation of optimal experience*, cit.

¹⁵¹ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, cit.

¹⁵² A. DELLE FAVE (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, cit.

tempo stesso egli percepisce di possedere capacità ed abilità adeguate a fronteggiare tali sfide”¹⁵³.

L’esperienza ottimale gioca un ruolo chiave nella crescita individuale e nello sviluppo delle capacità personali. In virtù della positività e della gratificazione gli individui tendono a replicare e coltivare selettivamente le attività associate e a ricercare, di conseguenza, opportunità d’azione sempre più elevate, “favorendo l’insorgenza dell’esperienza ottimale a livelli crescenti di complessità sia dei compiti che delle competenze”¹⁵⁴.

Si tratta dunque di un’esperienza estremamente gratificante che si inserisce all’interno del cosiddetto “flusso di coscienza” (*flow*)¹⁵⁵. L’esperienza di *flow* definisce il procedere in un’attività che si compie senza problemi e che, nonostante la grande pressione, si riesce ad avere sotto controllo¹⁵⁶. Il *flow* è uno stato che presuppone passione e creatività, il pieno coinvolgimento delle migliori abilità della persona, la sua attenzione totale, la chiarezza della meta da raggiungere, un ottimale senso di controllo, il corpo e la mente impegnati al limite¹⁵⁷. L’esperienza ottimale è dipendente dalla volontà individuale e si determina quando il soggetto è totalmente coinvolto nell’attività al punto che nient’altro importa in quel momento¹⁵⁸.

1.5. La pedagogia del benessere “integrale”

Per interpretare in chiave epistemologica il concetto di benessere è oggi più che mai necessaria una confluenza tra diverse “riforme” che permettano di

¹⁵³ *Ivi*, p. 30.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

¹⁵⁵ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, cit.

¹⁵⁶ F. RHEINBERG, *Valutare la motivazione*, il Mulino, Bologna, 2006.

¹⁵⁷ A. DELLE FAVE, M. BASSI, *Esperienza di flow e sviluppo della complessità nel comportamento umano*, in “INformazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria”, 32, 1998, pp. 32-47.

¹⁵⁸ M. CSIKSZENTMIHALYI, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, cit.

affrontare in tutta la loro complessità i problemi fondamentali delle persone in un tempo radicalmente nuovo come l'era planetaria¹⁵⁹.

Sono i temi già delineati nel suo libro *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001)¹⁶⁰: la natura complessa della conoscenza e il suo rapporto con l'incertezza, l'unità bio-psico-antropologica della condizione umana, il pianeta Terra come destino comune dell'umanità, l'etica della comprensione: “un'arte di vivere che richiede innanzitutto di comprendere in modo disinteressato. Richiede un grande sforzo, perché non può aspettarsi reciprocità alcuna [...], richiede di comprendere l'incomprensione [...] richiede di argomentare, di refutare anziché scomunicare e anatomizzare”¹⁶¹.

Sono problemi che oggi richiedono una nuova formazione, anzitutto, dei formatori: la connessione fra la cultura umanistica (filosofia, letteratura, poesia, arti), le scienze dell'uomo e le scienze naturali per elaborare un umanesimo planetario, con il superamento dell'attuale organizzazione del sapere, frammentato in tanti ambiti disciplinari unidimensionali che non comunicano fra loro, attraverso un pensiero complesso, capace di concepire la multidimensionalità di tutti i problemi importanti che si pongono con l'affermarsi vorticoso dell'era planetaria.

Con queste riflessioni Morin assume una posizione simile a quella del promotore del sapere delle connessioni, Bateson: “Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei con l'ameba da una parte e lo schizofrenico dall'altra?”¹⁶².

Le profonde metamorfosi delle scienze fisiche, cosmologiche, biologiche, nel corso del '900 hanno creato le condizioni per una “rivoluzione paradigmatica”, con la crisi del paradigma di separazione e di riduzione proprio della scienza classica e la gestazione ancora incompiuta di un paradigma di complessità (*cumplexus*: ciò che è intrecciato). Per questa strada, la scienza ha ritrovato le questioni fondamentali che si poneva la cultura umanistica e nella

¹⁵⁹ E. MORIN, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.

¹⁶⁰ E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

¹⁶¹ *Ivi*, p. 104.

¹⁶² BATESON G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984, p. 21.

conoscenza complessa della scienza nuova l'uomo è riapparso come essere fisico-bio-antropologico-sociale. Così è divenuto possibile non solo il dialogo fra le due culture, ma lo stesso superamento della loro grave rottura, che è condizione indispensabile per produrre un sapere che sia all'altezza della sfide del nostro tempo¹⁶³.

“Nell'attuale 'condizione postmoderna' i saperi hanno seguito percorsi di specializzazione, sofisticazione, crescita e proliferazione; il loro sviluppo è stato arboreo, disseminato, interdisciplinare, trasversale. Oggi, nell'ambito di domini conoscitivi dilatati, di neoparadigmi trasversali e di epistemologie della complessità consolidate, la domanda sul peso dei saperi (anche quelli educativi) si fa energica e incombente, collocandosi in un contesto radicalmente rinnovato: post-empirico, critico-riflessivo, mobile, ermeneutica, antidogmatico. Un quadro in cui il dispositivo della trasversalità si rivela utilissimo per coordinare la tipica diffrazione delle scienze dell'educazione, per leggerle strutturalmente, per trasporle in una prospettiva unitaria, per raccontarle nella loro identità storica”¹⁶⁴.

La vera cultura di cui abbiamo bisogno è una cultura della complementarità, e non più della disgiunzione, una cultura della dialogica tra *homo prosaicus* e *homo poeticus*, tra *homo faber* e *homo ludens*, tra *homo oeconomicus* e *homo imaginarius*¹⁶⁵.

La cultura della complementarità può così interpretare la complessità che caratterizza la dimensione del benessere.

Le ragioni di una pedagogia del benessere, aperta interdisciplinarmente, critica e attivamente progettuale si fanno tanto più urgenti in un'epoca di crisi delle rappresentazioni e autorappresentazioni personali, lavorative, familiari indotte dal fallimento dei sistemi economici produttivi¹⁶⁶.

La pedagogia del benessere si regge sul convincimento che “imparare a star bene” possa essere insegnato affinché i soggetti acquistino la capacità di costruire

¹⁶³ www.ilsole24ore.com/art/cultura/2012-04-15/, ultima consultazione avvenuta il 10 ottobre 2014, alle ore 19:55.

¹⁶⁴ A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006, p. 66.

¹⁶⁵ www.ilsole24ore.com/art/cultura/2012-04-15/, cit.

¹⁶⁶ G. ANNACONTINI, *Pedagogia del benessere e interdisciplinarietà* in “Pedagogia PIÙ didattica”, 2, 2013, pp. 37-41.

da se stessi il proprio personale benessere favorendo particolari processi di comunicazione tesi a sviluppare l'autonomia delle persone coinvolte¹⁶⁷. L'ottica privilegiata è naturalmente quella educativa, secondo la quale “insegnare ad imparare a stare bene” e, di conseguenza, “imparare ad imparare a stare bene” risulta indispensabile per innescare un processo in cui lo “star bene” è essenzialmente un “sentirsi bene” vivendo, cioè, sempre di più e sempre con maggiore consapevolezza la dimensione soggettiva della propria vita.

Dunque una cultura del benessere che si pone come obiettivo trasversale alle discipline. All'interno del paradigma della complessità, sarà possibile studiare e diffondere la cultura del benessere promuovendo e valorizzando la complementarità dei saperi, filosofici, sociologici, neurobiologici e psicopedagogici. La volontà di valorizzare la complessità dei saperi, uscendo dalla tradizione puramente disciplinarista, permette di “individuare e sperimentare distinzioni e correlazioni, separazioni e ricomposizioni, sconfinamenti, commistioni e ibridazioni, praticando la circolarità e la connessione multidisciplinare dei saperi”¹⁶⁸. Sicuramente si rende necessario delimitare i “confini” tra i territori scientifico-disciplinari, per favorire un approccio specialistico all'osservazione dei fenomeni, tuttavia, assumendo una metafora geografica, tale demarcazione potrà risultare efficace solo se i confini rimandano ad una struttura “fisica”, regolata dalle leggi della natura, anziché “politica”, imposta arbitrariamente dall'esterno.

Si rende necessario favorire “una conoscenza capace di cogliere i problemi globali [...] per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali [perché] la supremazia di una conoscenza frammentata nelle diverse discipline rende spesso incapaci di effettuare il legame tra le parti e la totalità”¹⁶⁹. Dunque è necessario sviluppare l'attitudine naturale a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme. Occorre insegnare metodi che permettano di cogliere le mutue

¹⁶⁷ M. L. IAVARONE, T. IAVARONE, *Pedagogia del benessere. Riflessioni e azioni per una professionalità educativa in ambito socio-sanitario*, Franco Angeli, Milano, 2004.

¹⁶⁸ F. PINTO MINERVA, *Le aree disciplinari: specificità e interconnessioni*, in G. DOMENICI, F. FRABBONI (a cura di), *Indicazioni per il curriculum*, Erickson, Trento, 2007.

¹⁶⁹ E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, cit. p. 12.

relazioni e le influenze reciproche tra le parti entro un mondo complesso, occorre educare ad un sapere pertinente in cui ciascuno riconosca l'unità e la complessità dell'essere umano, “da qui la necessità di integrare in queste conoscenze l'apporto inestimabile degli studi umanistici, non soltanto quello della filosofia e della storia ma anche quello della letteratura, della poesia, dell'arte”¹⁷⁰ in modo da avere consapevolezza della propria identità complessa e dell'identità che accomuna tutti gli esseri umani.

La formazione al benessere può consistere, quindi, in una sensibilizzazione di tutti al benessere, basata sull'idea che tutti possiamo imparare a star meglio e che il benessere non è soltanto una questione di quantità di risorse ma soprattutto di qualità di scelte, individuali e sociali¹⁷¹.

“Non a caso, di fronte alla crisi del nostro tempo, l'unica opportunità politica che resta per un'espansione delle pratiche democratiche in ordine alla promozione di una giustizia economica e alla valorizzazione delle differenze culturali resta quella pedagogica. Pensare e agire secondo riflessività risponde a questo preciso obiettivo. La cittadinanza democratica può essere conquistata attraverso una maggiore responsabilizzazione (che significa anche più potere e più autonomia) dei maestri, dei professori, degli educatori e dei pedagogisti affinché possano assumere – *de jure e de facto* – il ruolo di “intellettuali pubblici”¹⁷².

La capacità di saper leggere l'ambiente, di interpretare correttamente i propri bisogni, dare forma e nome ai propri desideri e saperli perseguire con una sana progettualità rappresentano alcune delle condizioni per pensare ad un progetto di benessere personale e sociale, realistico e contestualizzato, di natura multicomponentiale, multidirezionale, multidimensionale¹⁷³.

Un benessere multicomponentiale, come insieme delle componenti biologica, psichica, sociale ed operativa della personalità umana; multidirezionale poiché cambia in senso verticale, nei diversi cicli della vita ed in senso

¹⁷⁰ *Ivi*, p. 48.

¹⁷¹ M. L. IAVARONE, T. IAVARONE, *Pedagogia del benessere. Riflessioni e azioni per una professionalità educativa in ambito socio-sanitario*, cit.

¹⁷² A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit. p. 79

¹⁷³ M. L. IAVARONE, *Educare al benessere*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.

orizzontale, nei diversi luoghi della vita; multidimensionale perché la sua percezione si trasforma sia sincronicamente, in concomitanza con un episodio particolare vissuto in un determinato momento della vita dell'individuo, sia diacronicamente, quando il processo di tensione al benessere è ricondotto ad un intervallo di tempo più lungo nella vita di un individuo¹⁷⁴.

Una interpretazione olistica del benessere che già era presente nell'Antica Grecia, quando l'individuo veniva valorizzato nel suo insieme e nella sua totalità e non scomposto in più parti. La sintesi di questo pensiero è rappresentata dal "Pentagono della Salute", presentato sull'"American Journal of Health Promotion" (2005), che fa capire cosa serve per stare bene davvero. Il "Pentagono" presuppone cinque diverse componenti: benessere fisico, emotivo, sociale, intellettuale, spirituale. Se manca uno di questi aspetti il sistema non è in equilibrio.

Iavarone (2008)¹⁷⁵ fornisce una descrizione ragionata dei cinque "lati del Pentagono" del benessere.

Il benessere emotivo si riferisce alla gestione vigile dei livelli di *stress*, ansia ed emotività patologica e lo si raggiunge attraverso la gestione di tali componenti, magari facendo esercizi di *yoga*, di respirazione profonda, di tecniche di rilassamento o di *training* autogeno.

Il benessere fisico, invece, richiede una corretta nutrizione, un regolare esercizio fisico e l'assunzione di farmaci solo in caso di necessità. Tale condizione, pur facilmente comprensibile, risulta tuttavia assai disattesa nel mondo occidentale soprattutto in rapporto al forte tasso di obesità, sedentarietà e abuso di farmaci.

Per benessere sociale si intende una condizione esistenziale in cui una soddisfacente comunicazione e un gratificante scambio interpersonale, oltre alla disponibilità a coltivare una fitta rete di relazioni familiari, amicali e all'interno di gruppi raccolti intorno a interessi comuni, possono costituire un'ottima strategia contro l'isolamento e la depressione.

¹⁷⁴ *Ibidem*.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

Il benessere intellettuale richiede di alimentare il proprio cervello non solo attraverso il lavoro ma anche attraverso il tempo libero, gli *hobby*, la lettura. Coltivando passioni e interessi vengono stimolati i processi di collegamento e di creazione di nuove sinapsi tra neuroni; sollecitando l'intelligenza e la memoria, vengono potenziati i fattori di prevenzione delle malattie neurodegenerative.

Infine il potere dello spirito, una condizione esistenziale in cui sono coltivati valori positivi quali solidarietà, altruismo, tolleranza, legalità e in cui il rispetto di sé e dell'altro viene posto al centro dell'agire quotidiano¹⁷⁶.

Appare evidente come il benessere scaturisca dalla risultante dell'integrazione fra i sistemi biologico, psichico e sociale; esso infatti dipende non soltanto dal corretto funzionamento di organi e apparati vitali ma soprattutto dagli stili di vita e di lavoro, dal tempo libero, dalla condizione dell'ambiente e dalle qualità umane dei contesti¹⁷⁷.

La pedagogia odierna si connota per essere una scienza che ha a suo oggetto la formazione dell'uomo e della donna nel suo complesso, nell'ambito dei diversi tempi della vita e dei differenti luoghi in cui essi nascono, crescono, vivono, si esprimono, si realizzano. Ciò fa sì che esistano diverse pedagogie sul territorio: una pedagogia per la scuola, una pedagogia per il lavoro, una pedagogia per la coppia e la famiglia, una pedagogia della devianza e della marginalità, una pedagogia della mediazione e dell'orientamento, una pedagogia del cinema, della poesia, dell'arte, del linguaggio e della comunicazione, del corpo e della comunicazione, della musica e dei media, della politica, delle emozioni e dei sentimenti, del dialogo e del conflitto, una pedagogia riabilitativa, una pedagogia per la salute¹⁷⁸.

In particolare la pedagogia del benessere si fonda sul convincimento che attraverso la realizzazione di particolari relazioni educative e formative è possibile aiutare gli individui a generare comportamenti ed atteggiamenti positivi e proattivi nei riguardi della vita e del proprio benessere esistenziale¹⁷⁹. In ambito

¹⁷⁶ *Ibidem.*

¹⁷⁷ *Ibidem.*

¹⁷⁸ M. L. CAPPARUCCI, *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, CISU, Roma, 2011.

¹⁷⁹ M. L. IAVARONE, *Educare al benessere*, cit.

pedagogico, il concetto di benessere si trasforma, così, da condizione a possibilità rovesciando l'ottica auto-formativa nei confronti della propria esistenza.

La pedagogia del benessere è dunque un contesto formativo che mira ad attivare nei soggetti il processo dell'autoconsapevolezza per vivere con maggiore responsabilità la dimensione soggettiva e quella socio-relazionale nell'ottica di una migliore qualità di vita. Si tratta di un processo intenzionale, ecologico-globale, indirizzato sia sul singolo che sul gruppo e scientificamente orientato ai processi evolutivi dell'individuo in relazione ai suoi bisogni oggettuali e interpersonali. La ricerca del mantenimento di uno stato di salute e il perseguimento del benessere appaiono dunque correlati non solo a caratteristiche individuali, ma anche al contesto ambientale e sociale in cui il soggetto vive.

La capacità di un individuo di far fronte adeguatamente, avendo potuto sviluppare le idonee competenze, a situazioni difficili e cambiamenti critici appare connessa all'ambiente in cui vive e alle risorse che è in grado di reperire in esso. Tale connessione soggetto-contesto è fortemente dinamica e bidirezionale. Ne deriva una definizione di benessere per la quale conta tanto la capacità del soggetto di individuare idonee strategie di adattamento all'ambiente quanto la capacità del soggetto di modificare intenzionalmente l'ambiente per renderlo adeguato a sé¹⁸⁰. Tale approccio, ecologicamente orientato, sottolinea come, in ragione della bilateralità dell'interazione individuo-ambiente, promuovere la salute significhi agire tanto sull'ambiente quanto sull'individuo¹⁸¹. Per questo motivo è utile pervenire ad un concetto ecosistemico di salute, sulla scia della teoria ecologica dello sviluppo umano di Brofenbrenner (1986), fondato sull'idea che la salute dell'individuo è il frutto dell'equilibrio tra molteplici dimensioni soggettive in rapporto interattivo con l'ambiente circostante.

“La salute e il benessere possono allora essere intesi, in un'ottica più marcatamente ermeneutica, come la capacità di vivere nel proprio ambiente, costruendo o implementando il proprio progetto di vita. E questo progetto non è

¹⁸⁰ A. MANFREDA, *Mappatura dei bisogni e pedagogia della salute*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 4, 2010, pp. 36-51.

¹⁸¹ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Carta di Ottawa, Conferenza Internazionale sulla promozione della salute”, 17-21 novembre, Ottawa, Ontario 1986.

altro che il potenziamento di sé, l'implementazione delle proprie capacità, quello che in letteratura viene chiamato *empowerment*. In questo senso, la salute è intesa come capacità di autodeterminazione, di potenziamento di sé¹⁸² all'interno di contesti relazionali stimolanti, positivi e proattivi.

Se i sentimenti interrogano l'esistenza¹⁸³ è necessario che le emozioni siano opportunamente riconosciute e pensate, coltivate e gestite e guardarvi sempre più come ai principali fattori predittivi del successo nelle relazioni e nel lavoro e pertanto del destino di un'organizzazione. Questa, al fine di conseguire una vita a lungo termine e di guadagnare un considerevole potere concorrenziale, ha sempre più bisogno di persone emotivamente presenti, "bene-stanti" e professionalmente qualificate¹⁸⁴.

Anche alla luce dei cambiamenti nel rapporto tra lavoro e professionalità nella storia dell'educazione occidentale¹⁸⁵, acquista spessore la consapevolezza della necessità di promuovere oggi, nei soggetti lavorativi, competenze emotive e relazionali a sostegno del loro convivere e del loro agire. Attraverso l'analisi dei percorsi storici della formazione¹⁸⁶, il contributo che la pedagogia può offrire nel terzo millennio, è da individuare nella realizzazione di iniziative mirate a generare una nuova relazionalità, più matura, meno difensiva, più adatta a fronteggiare la sfida molteplice dell'esperienza organizzativa contemporanea.

Nel tempo del lavoro flessibile, della formazione professionale continua, della innovazione scientifica e tecnologica del lavoro, della cognitivizzazione progressiva di tutte le attività lavorative, il modello formativo alla professionalità anche operativa deve mettere al centro l'acquisizione di sapere e di saper-fare ma

¹⁸² L. ZANNINI, *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*, Franco Angeli, Milano, 2003, p. 50.

¹⁸³ V. IORI, *Per una pedagogia fenomenologia della vita emotiva*, in V. IORI, *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini e Associati, Milano, 2006.

¹⁸⁴ B. ROSSI, *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, cit.

¹⁸⁵ A. MARIANI, *Lavoro e professionalità nella storia dell'educazione occidentale: tre momenti paradigmatici*, in E. CATARSI (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2004.

¹⁸⁶ C. BETTI, G. DI BELLO, F. BACCHETTI, G. BANDINI, U. CATTABRINI, P. CAUSARANO, *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano, 2009.

in modo non esecutivo e/o ripetitivo, bensì creativo, innovativo, costantemente innovativo¹⁸⁷.

Soltanto attraverso la stimolazione dei “congegni” riflessivi sarà possibile pensare ai processi di crescita professionale fondati su opzioni metodologiche di tipo qualitativo e trasformativo¹⁸⁸ e su processi euristico-riflessivi fondamentali per una “epistemologia della pratica professionale”¹⁸⁹ riconoscendo la necessità di ripensare la formazione come spazio di negoziazione e progettazione condivisa, come esercizio di riflessività e spazio di libera espressione della complessità-problematicità dell’apprendere, nell’esigenza di dare ai professionisti l’opportunità di attivare percorsi autonomi di destrutturazione e ristrutturazione dei vissuti personali e professionali rivalutando positivamente il ruolo delle emozioni e degli affetti nei processi di apprendimento e trasformazione¹⁹⁰.

La realtà organizzativa non è solamente un contesto di processi produttivi ma è anche un ambiente di vita dove per le persone è necessario trovare la possibilità di mettersi alla prova, elaborare il senso della propria esistenza, padroneggiarsi, appartenersi. È uno spazio emozionante ed emozionante, nel quale esse possono conoscere, sperimentare e produrre conoscenza, stabilire e potenziare rapporti, assumersi responsabilità, fare pratica di creatività e sensibilità. È un territorio che, pur in presenza di vincoli e difficoltà, è in grado di offrire occasioni molteplici di incremento della *Bildung* personale, e dunque opportunità plurali di apprendimento, sviluppo di competenze, *self-empowerment*, coltivazione e realizzazione di sé, conquista di quella padronanza di sé in virtù della quale migliorare la qualità del luogo lavorativo¹⁹¹.

Di qui il senso e lo sviluppo di una “pedagogia del benessere” fondata sul convincimento che attraverso l’implementazione di particolari relazioni educative

¹⁸⁷ F. CAMBI, M. CONTINI, *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma, 1999.

¹⁸⁸ L. FABBRIO, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma, 2007.

¹⁸⁹ E. CATARSI (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente*, Del Cerro, Tirrenia, 2008.

¹⁹⁰ M. STRIANO, C. MELACARNE, *Per un approccio narrativo e critico-riflessivo allo studio delle epistemologie professionali degli insegnanti. Coordinate teoriche e metodologiche*, in “Studi sulla Formazione”, 2, 2004, pp. 46-63.

¹⁹¹ B. ROSSI, *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, cit.

sia possibile aiutare gli individui a generare comportamenti “confermanti”, accoglienti e incoraggianti¹⁹², atteggiamenti positivi e proattivi, nei riguardi della vita e del proprio benessere esistenziale.

Alla base di questo impegno, nella teoria come nell’esercizio della pratica, vi è la dimensione della cura, un fenomeno la cui essenza è la relazionalità¹⁹³. La cura coordina la struttura stessa della relazione educativa. Ogni cura è cura pedagogica, in quanto sostiene il soggetto attraverso un legame fatto di attenzione, sostegno, dialogo, ascolto, così come ogni professione educativa – che implica una pratica educativa e azioni formative indirizzate al benessere del soggetto – è sempre una professione di cura¹⁹⁴.

Nei mestieri di cura in senso lato occorrono sia competenze tradizionalmente identificabili come femminili, accoglienza, ascolto, sostegno, relazione, sia maschili, come capacità di porre regole, autoritarrietà, fisicità, stimolo alla competizione e trasmissione di idealità ai giovani. Sarebbe importante “insegnarle” ai futuri operatori, scindendole dalla loro stereotipata appartenenza a un genere o all’altro e finalizzandole alle esigenze dei diversi settori in cui andranno a lavorare¹⁹⁵.

L’espressione più adatta e coerente al progetto pedagogico della cura sembra essere dunque quella di “educazione al benessere”, un processo capace di operare sul singolo e sulla comunità, in relazione ai grandi temi e problemi della salute e dell’ambiente, che consente di pervenire ad un concetto positivo di salute ponendo l’accento sulla rilevanza delle risorse sociali e personali oltre che sulle capacità fisiche¹⁹⁶.

L’assunzione di tale approccio implica un’attività educativa policentrica e permanente intesa come processo di crescente autoconsapevolezza e partecipazione di tutti alla tutela della salute propria e dell’ambiente. In questo

¹⁹² E. CATARSI (a cura di), *Accoglienza e incoraggiamento*, in E. CATARSI (a cura di), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell’autonomia*, Del Cerro, Tirrenia, 2002.

¹⁹³ L. MORTARI, *La pratica dell’aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

¹⁹⁴ V. BOFFO (a cura di), *La cura in Pedagogia*, Clueb, Bologna, 2006.

¹⁹⁵ S. ULIVIERI (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini e Associati, Milano, 2007.

¹⁹⁶ M. L. IAVARONE, *Educare al benessere*, cit.

senso, la prospettiva più generale in cui s'innesta la pedagogia del benessere è quella di considerare la relazione di cura e di aiuto quali procedure non meramente assistenzialistiche ma, al contrario, come pratica della libertà¹⁹⁷, come processi tesi a sviluppare l'autonomia delle persone coinvolte attraverso azioni di *empowerment* cognitivo¹⁹⁸, valorizzando le competenze, i ruoli e le potenzialità di ciascun individuo e mettendo in atto una relazione che aiuti la persona a sviluppare la capacità di acquisire forza e potere nel determinare il proprio stato di benessere.

L'individuo può apprendere a progettare il proprio benessere e, di conseguenza, a padroneggiare tutte le circostanze della propria vita collegate sia a stati di benessere che di malessere, a gestire i cambiamenti, a saper chiedere aiuto, ad acquisire strategie di *coping* (emotive, cognitive, comportamentali) per valutare nella cura di sé eventi, risposte date e loro effetti¹⁹⁹.

Tutto questo porta alla formulazione di nuovi principi della formazione anche in relazione a quello che oggi viene definito *benchmarking*, il lavoro cooperativo di scambio delle tecnologie e della capacità²⁰⁰ che può agevolare molto il processo di costruzione e diffusione di una pedagogia del benessere.

A questo proposito, gli educatori e gli insegnanti, se opportunamente formati dal punto di vista pedagogico in una dimensione di consapevolezza intenzionale delle pratiche educative²⁰¹, possono divenire promotori di interventi di cura diversificati e calibrati su necessità ed aspettative dei soggetti, nonché facilitatori di azioni trasformative significative perché costruite con i soggetti stessi che diventano attori consapevoli del cambiamento, capaci di educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti²⁰².

¹⁹⁷ M. FOUCAULT, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in A. PANDOLFI (a cura di), *Archivio Foucault 3*, Feltrinelli, Milano, 1988.

¹⁹⁸ C. J. DUNST, *Enabling and empowering families: principles and guidelines for practices*, Brookline books, Cambridge, 1988.

¹⁹⁹ M. L. CAPPARUCCI, *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, cit.

²⁰⁰ P. FEDERIGHI, *Mutuo apprendimento e benchmarking tra autorità locali*, in AA.VV., *Benchmarking e politiche locali per la formazione*, Pacini, Pisa, 2008.

²⁰¹ E. CATARSI, *La dimensione intenzionale nelle pratiche educative*, in F. CAMBI (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2005.

²⁰² M. CONTINI, M. FABBRI, P. MANUZZI, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.

Il ruolo di educatori e insegnanti può essere ricondotto ad un flusso dinamicamente integrato tra le diverse funzioni, diagnostico-progettuale, organizzativo-gestionale e trasformativo-regolativa, sullo sfondo di una costante consapevolezza pedagogica²⁰³ che fa dell'operatore un esperto della pedagogia del benessere, capace di integrare il senso, la direzione e gli effetti a lungo termine dell'azione didattica con la capacità di interpretare bisogni, disagi ed aspettative della persona, per poi costruire l'intervento mediando l'azione tra soggetti, contesti, risorse e promovendo azioni generatrici di cambiamento e mutazione della situazione di partenza. Anche per i professionisti dell'educazione, l'obiettivo è quello di "imparare ad imparare", cioè di possedere quelle *skills* che consentano di muoversi dentro una realtà mutevole e flessibile com'è la vita sociale e professionale del terzo millennio²⁰⁴.

Al fine di produrre competenze necessarie per poter abitare in maniera significativa il luogo del lavoro, è utile "prestare attenzione particolare ai cosiddetti *assets* invisibili (in particolare *know-how*, *empowerment*, *leadership* equilibrata e distribuita, capitale intellettuale e sociale, cultura del lavoro, benessere e soddisfazione dei lavoratori, comunicazione trasparente, partecipazione, tensione innovativa, adattabilità)"²⁰⁵, dal momento che proprio l'Organizzazione Mondiale della Sanità mette in evidenza la connessione tra salute e qualità vitali: Autocoscienza, Gestione delle emozioni e dello *stress*, Senso critico e *Decision Making*, *Problem Solving*, Creatività, Comunicazione efficace, Empatia, *Skills* interpersonali²⁰⁶.

Benessere soggettivo e benessere organizzativo si intrecciano dunque e si influenzano in maniera considerevole in un rapporto di reciproca dipendenza. "L'uomo organizzativo appassionato e soddisfatto dà qualità al prodotto e al servizio e, conseguentemente, genera valore e innalza la forza competitiva dell'azienda. Le organizzazioni hanno bisogno di fare del lavoro un'esperienza di

²⁰³ G. FRANCESCHINI, *Insegnanti consapevoli: saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna, 2012.

²⁰⁴ E. CATARSI (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2004.

²⁰⁵ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma, 2011.

²⁰⁶ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, "Skills for life", n.1, 1992.

piacere e di autorealizzazione e non di dovere e sofferenza”²⁰⁷ perché lavoro e gioia non sono antitetici, organizzazione e benessere soggettivo non sono incompatibili, contesto lavorativo e agio personale non sono antagonisti, felicità delle persone e produzione del profitto non sono alternativi bensì interdipendenti²⁰⁸.

²⁰⁷ B. ROSSI, *Il lavoro felice*, La Scuola, Brescia, 2012, p. 90.

²⁰⁸ *Ivi*, p. 120.

Capitolo 2. Benessere e professionalità nei servizi educativi e scolastici

2.1. La promozione del benessere nelle politiche di *governance* nazionali e internazionali

La “Carta di Ottawa” del 1986²⁰⁹ segnalò la necessità di intervenire sui diversi fattori che incidono sulla salute, segnando così il passaggio da un servizio sanitario come agente di prestazioni a una politica sanitaria che attenta a diversi fattori, quali l’equità sociale, la tutela dell’ambiente, la promozione del sostegno sociale, lo sviluppo delle capacità personali.

Obiettivi così ampi richiedono un approccio intersettoriale alla promozione della salute, che vede impegnati organi di governo centrale, enti locali, servizi sanitari, sistema scolastico, enti e associazioni di volontariato attraverso collaborazioni intersettoriali che, condividendo strategie, esperienze e risorse possono apportare concretamente vantaggi reciproci. Pensando al concetto di salute come benessere – nelle sue componenti fisiche, psicologiche, ma anche sociali e relazionali – è facilmente intuibile che la scuola venga a rappresentare un organismo privilegiato poiché il suo compito prioritario è quello di promuovere la crescita complessiva della persona e perché ha a disposizione personale qualificato che può svolgere funzioni importanti nel promuovere quelle competenze del singolo e della collettività²¹⁰.

Negli ultimi anni l’assetto istituzionale ed organizzativo del *welfare* è stato al centro di un grande processo di rinnovamento. “L’evoluzione delle politiche sociali, scolastiche e sanitarie, il progressivo ridimensionamento delle risorse disponibili e la necessità di garantire ai cittadini crescenti livelli di *welfare*, impongono di prestare particolare attenzione al tema, delicato e complesso, delle

²⁰⁹ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Carta di Ottawa, Conferenza Internazionale sulla promozione della salute”, 17-21 novembre, Ottawa, Ontario 1986.

²¹⁰ P. MARMOCCHI, C. DALL’AGLIO, M. TANNINI, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2004.

modalità di organizzazione e gestione dei servizi sociosanitari, educativi e scolastici”²¹¹.

Anche nel processo di governo dei “Piani di Zona” (L. 328/2000)²¹² si è affermato, con maggiore incisività, il concetto di *governance*, vale a dire un orientamento a programmare, attuare e verificare le azioni in uno spirito di collaborazione e di confronto tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti. I “Piani di Zona” sono infatti lo strumento di costruzione di un modello di *welfare* comunitario, fondato su un approccio territoriale e su una rete reticolare dell’offerta che, attraverso un “sistema integrato dei servizi” promuove lo sviluppo di processi di integrazione interni alle organizzazioni sanitarie, scolastiche, sociali e del terzo settore, secondo il principio della sussidiarietà²¹³.

In questo contesto è ben comprensibile la necessità di una maggiore sensibilità verso gli aspetti relazionali tra i vari componenti sistemici. Tra i più attuali documenti è opportuno segnalare la direttiva del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Funzione Pubblica, “Misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle Amministrazioni pubbliche” del 24 marzo 2004²¹⁴ e l’interessante manuale “Benessere organizzativo per migliorare la qualità del lavoro nelle Amministrazioni pubbliche” sempre a cura del Consiglio dei Ministri, Dipartimento Funzione Pubblica (2003)²¹⁵. Nei documenti viene esplicitata la correlazione tra benessere delle persone sul posto di lavoro ed efficienza dei servizi sottolineando che, oltre a spazi e tecnologie adeguate, sono di fondamentale importanza per lo sviluppo e l’efficienza delle Amministrazioni un

²¹¹ D. MUNNO, *Le politiche socio-sanitarie e la programmazione negoziata per la promozione della salute* in C. GUIDO, G. VERNI, *Educazione al benessere e professionalità docente*, Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute, Regione Puglia, 2008, p. 267.

²¹² LEGGE N. 328, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, 8 novembre 2000.

²¹³ D. MUNNO, *Le politiche socio-sanitarie e la programmazione negoziata per la promozione della salute* in C. GUIDO, G. VERNI, *Educazione al benessere e professionalità docente*, cit.

²¹⁴ CONSIGLIO DEI MINISTRI, DIPARTIMENTO FUNZIONE PUBBLICA, “Misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle Amministrazioni pubbliche”, 24 marzo 2004.

²¹⁵ CONSIGLIO DEI MINISTRI, DIPARTIMENTO FUNZIONE PUBBLICA, “Benessere organizzativo per migliorare la qualità del lavoro nelle Amministrazioni pubbliche”, 1 maggio 2003.

clima organizzativo che stimoli creatività ed apprendimento; favorire scambi, trasparenza e visibilità dei risultati; dare attenzione alle persone e allo sviluppo professionale; migliorare il sistema sociale interno, le relazioni interpersonali, la cultura organizzativa; promuovere la diffusione della “cultura della partecipazione”.

Questi obiettivi, che le Pubbliche Amministrazioni devono porsi, richiedono scelte politiche e forti investimenti sulla motivazione e sull'intelligenza delle persone²¹⁶.

Anche le più recenti norme “Vision 2000” per la certificazione per la qualità ISO 9001²¹⁷, possono rappresentare uno strumento per incidere sulla qualità della comunicazione interna, sullo sviluppo delle competenze relazionali oltre che sulla razionalizzazione dell'organizzazione interna, elementi tutti essenziali per sviluppare benessere sul lavoro. Molta enfasi viene posta a questo proposito sul valore delle risorse umane, sulla partecipazione, sullo sviluppo delle persone anche attraverso la comunicazione e la formazione.

Appare chiaro come la recente legislazione in materia di tutela del lavoro e le norme per la certificazione di qualità vedano nelle persone, e quindi nel benessere relazionale ed organizzativo, il fulcro centrale per lo sviluppo dell'organizzazione. Il benessere relazionale acquisisce così dignità di materia nei corsi professionali e di aggiornamento del personale, e sempre più frequentemente si avviano corsi di formazione su tali tematiche per personale delle Pubbliche Amministrazioni²¹⁸.

Sulla scia di numerosi altri paesi, anche l'Italia è chiamata a rispondere all'esigenza di individuare una misura condivisa nazionale del benessere che diventi un riferimento per il dibattito pubblico e che serva a meglio indirizzare le politiche economiche, sociali e ambientali. Identificare le dimensioni rilevanti che

²¹⁶ I. VENTURI, *Benessere per ben lavorare: applicazioni innovative della “Vision 2000” per Amministrazioni pubbliche*, in I. BUCCIONI, E. CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni. Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità della vita professionale*, Global Media System, Roma, 2006.

²¹⁷ ORGANIZZAZIONE INTERNAZIONALE DI NORMAZIONE, “Norme UNI EN ISO 9001:2000 (Vision 2000)”, 1 gennaio 2001.

²¹⁸ *Ibidem*.

afferiscono al benessere (e gli indicatori utili a rappresentarle efficacemente) implica un certo grado di soggettività. Per raggiungere una misura condivisa a livello nazionale è quindi essenziale affrontare un confronto e un dialogo tra i diversi attori rispetto ad un'idea di benessere che sia accettata da tutti. Si tratta di rispondere alla domanda su cosa sia il benessere e quale siano gli elementi per il progresso del nostro paese²¹⁹.

Diversi studi sono stati pubblicati sulla misurazione del benessere²²⁰ ed è ormai convinzione unanime che il benessere sia un concetto multidimensionale che non può essere misurato concentrandosi esclusivamente sul sistema economico di un paese trascurando gli aspetti sociali e ambientali.

L'OCSE si è impegnata fortemente sul tema della misurazione del progresso e del benessere, con l'obiettivo di dare risposta alle esigenze dei cittadini e dei decisori politici di informazioni migliori sul benessere e il progresso della società. Per la misurazione delle dimensioni del benessere, l'OCSE parte da uno schema basato su due sistemi fortemente interconnessi tra loro: il sistema umano e l'ecosistema²²¹. Il benessere dipende dalla disponibilità di condizioni individuali e collettive (anche in termini di presenza o assenza di opportunità), la cui esistenza è legata a fattori economici, culturali e di *governance*; tali fattori vanno considerati obiettivi intermedi, in quanto la loro disponibilità favorisce il conseguimento del benessere. “Ogni dimensione del benessere va valutata, inoltre, con un'ottica intragenerazionale, che approfondisce i temi della povertà e della disuguaglianza, e con un'ottica inter-generazionale, che approfondisce i temi della sostenibilità e della vulnerabilità”²²².

L'impegno dell'OCSE non si è limitato al piano metodologico, ma al contrario l'iniziativa “Una vita migliore: la misura del progresso e del benessere” ha portato nel 2011 alla pubblicazione di un rapporto e alla proposta del “Better

²¹⁹ CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO - ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, “La misurazione del Benessere Equo e Sostenibile”, Studio elaborato per la Commissione I sul tema La misura di progresso e benessere, di Gabriele Olini, 2012.

²²⁰ www.misuredelbenessere.it, ultima consultazione avvenuta il 18 marzo 2014 alle ore 20:20.

²²¹ J. HALL., E. GIOVANNINI, A. MORRONE, G. RANUZZI, *A framework to measure the progress of society*, OECD Statistics Working Papers, 5/2010.

²²² *Ivi*, p. 8.

Life Index” (BLI), che permette il confronto del livello di benessere dei diversi paesi e che è stato presentato all’interno di varie conferenze, in America Latina (Città del Messico, maggio 2011), in Asia (Giappone, dicembre 2011), in Africa (Marocco, aprile 2012), in Medio oriente (primavera 2012), in Europa (Parigi, giugno 2012). “Questo indice è caratterizzato da un grado molto elevato di flessibilità, al punto che ciascun utilizzatore può costruirsi il proprio indice attribuendo pesi diversi agli aspetti che sono stati selezionati come rilevanti nel determinare il grado di benessere delle persone: reddito, occupazione, abitazione, salute, conciliazione tra lavoro e tempo libero, istruzione, reti sociali, impegno civico e politico, ambiente, sicurezza personale e benessere soggettivo”²²³.

Volgendo uno sguardo anche ad altri Paesi, è da sottolineare che il Ministero del Tesoro australiano ha costruito un sistema di riferimento per valutare gli interventi di politica economica basato su cinque dimensioni fondamentali del benessere; il Canada ha sviluppato un proprio indice nazionale di benessere; l’istituto di statistica britannico è stato incaricato di elaborare un indicatore del benessere dei cittadini puntando a definire un insieme di misure sulla qualità della vita, in linea con l’idea antica che è questo l’obiettivo ultimo dei governi.

Nello scenario descritto, di convergenze globali con variazioni locali, anche l’Unione Europea, con la strategia “Europa 2020” adottata dai capi di Stato e di Governo, definisce obiettivi misurabili, in aggiunta al Prodotto Interno Lordo (PIL), per una serie di indicatori di benessere fondamentali per lo sviluppo sostenibile²²⁴.

“Un modo utile per comunicare informazioni su una vasta gamma di indicatori soggettivi e oggettivi sia quello di adottare un approccio cosiddetto *dashboard*. Questo approccio non cerca di ridurre il benessere a un numero, bensì incoraggia i ricercatori a trovare il modo di fornire informazioni su una varietà di aspetti oggettivi e soggettivi di benessere, in modo interessante e utile. L’utilizzo di tale approccio può contribuire a educare sia i cittadini, sia i politici sul

²²³ CONSIGLIO NAZIONALE DELL’ECONOMIA E DEL LAVORO - ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, “La misurazione del Benessere Equo e Sostenibile”, cit. p. 4.

²²⁴ *Ibidem*.

significato autentico del benessere e sui vari modi in cui quest'ultimo può essere coltivato²²⁵.

Kuznets nel 1971 affermava che “il benessere di una nazione difficilmente può essere tratto da una misura di reddito nazionale”²²⁶ mettendo bene in evidenza alcuni limiti del PIL, che non rappresenta affatto una misura onnicomprensiva di benessere, perché non coglie alcuni dei costi della crescita economica e alcune delle interrelazioni tra cambiamenti strutturali del sistema economico ed altri aspetti della struttura sociale.

Robert F. Kennedy, in un suo discorso tenuto il 18 marzo 1968 alla Kansas University, sostenne che “non possiamo misurare lo spirito nazionale basandoci sul Dow Jones, né i risultati di una nazione basandoci sul PIL. Perché del PIL fa parte l'inquinamento dell'aria, fanno parte le ambulanze che liberano le nostre strade dopo ogni carneficina [...], [il PIL] aumenta con la produzione di *napalm* e missili e testate nucleari [...]. Include [...] la trasmissione di programmi televisivi che, per vendere merci ai nostri figli, glorificano la violenza [...]. È indifferente al carattere dignitoso delle nostre fabbriche come alla sicurezza delle nostre strade [...]. Il PIL non misura né la nostra intelligenza né il nostro coraggio, né la nostra saggezza, né la nostra erudizione, né la nostra compassione, né la devozione al nostro paese. Misura tutto, insomma, tranne ciò che dà valore alla vita, e può dirci tutto sull'America, tranne se siamo fieri di essere americani”. Sono passati ben quarant'anni e l'attualità di questo discorso resta immutata e confermata oggi dalle riflessioni di Nussbaum: per troppi anni abbiamo sopravvalutato il PIL, che non è un indicatore reale della qualità della vita. Sono altre le cose importanti, che rivelano la ricchezza di un Paese: sanità, educazione, rispetto delle minoranze, emozioni ed immaginazione²²⁷.

Sen (1998) introduce due categorie fondamentali per l'analisi del benessere:

²²⁵ M. J. C. FORGEARD, E. JAYAWICKREME, M. KERN, M. SELIGMAN, *Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy*, in “International Journal of Wellbeing”, 1, 2011, pp. 79-106.

²²⁶ S. KUZNETS, *Economic Growth of Nations: Total output and Production Structure*, in “Political Science Quarterly”, Harvard University Press, Cambridge Mass, 4, 1971, pp. 654-657.

²²⁷ <http://www.repubblica.it/archivio/repubblica/2012/03/02>, ultima consultazione avvenuta il 18 ottobre 2014 alle ore 23:02.

il funzionamento (*functioning*) e la capacità (*capability*). Il *functioning* rappresenta i risultati acquisiti dall'individuo su piani come quello della salute, dell'istruzione, del lavoro, etc. che costituiscono il *well-being* in quanto tale, al contrario del reddito che, invece, è solo uno strumento per raggiungere un certo livello di benessere. Sen pone molta enfasi anche sui problemi della libertà e del ruolo che essa gioca in connessione con il *well-being* degli individui. A questo proposito intervengono le *capabilities* che, riflettendo le acquisizioni potenziali, costitutive della libertà (intesa come libertà di fare e di essere) si sostanziano nella possibilità di condurre diversi tipi di vita²²⁸.

Più direttamente, possiamo considerare che vi può essere una sostanziale quota di individui che ha forti carenze di funzionamenti, ma non di reddito. “Individui che in base al reddito non sarebbero giudicati poveri possono tuttavia godere, a causa di certe caratteristiche o situazioni sfavorevoli, di bassi livelli di funzionamenti. Il reddito non è quindi una buona misura del benessere e un uguale livello di reddito non significa necessariamente un uguale livello di benessere. Lo sviluppo umano è piuttosto un processo di ampliamento delle scelte delle persone, di continua eliminazione dei vincoli che impediscono alle persone di agire liberamente e di operare per realizzare stili di vita che rispecchiano i loro valori profondi”²²⁹.

In questa prospettiva le Nazioni Unite hanno diffuso il primo *Report* sulla felicità mondiale²³⁰ elaborato dall'*Earth Institute della Columbia University*, rilevando che la felicità non riguarda solo l'aspetto economico e che, tuttavia, il benessere dei popoli dovrebbe essere perseguito proprio dagli economisti.

Il messaggio principale è delineato nel capitolo introduttivo del “World Happiness Report”, vale a dire che la ricerca della felicità è intimamente collegata

²²⁸ A. K. SEN, *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998.

²²⁹ L. BIGGERI, *Benessere, qualità della vita e felicità: il contributo della Statistica ufficiale*, in M. BERTINI, P. MAMONE (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell'agire politico*, in “L'arco di Giano rivista di Medical Humanities”, Iniziative Sanitarie, Roma, 70, 2011, pp. 19-43.

²³⁰ J. HELLIWELL, R. LAYARD, J. SACHS, *World Happiness Report*, The Earth Institute, Columbia University, 2011.

alla ricerca di uno sviluppo sostenibile²³¹. Non può esserci benessere se distruggiamo la Terra in cui viviamo.

Trovare il modo di “oggettivizzare” la felicità e renderla “unità di misura” è cosa molto ardua, tuttavia, come sottolinea Sen, discutere di indicatori statistici equivale a discutere dei fini ultimi di una società²³², dunque dei fenomeni economici e sociali, come il PIL, ma anche dei nuovi indicatori di benessere, felicità e sostenibilità, cercando di far emergere gli elementi culturali, politici e statistici che stanno alla base di ciascuno di essi²³³.

A questo proposito, nell’ambito delle neuroscienze “si sta affermando un settore esplicitamente definito come ‘neuroeconomia’, che ha per obiettivo la ricerca di un substrato neurofisiologico di processi mentali in qualche modo rilevanti sul piano economico”²³⁴.

Il desiderio e la volontà di individuare la fonte di derivazione della felicità sono aspirazioni che hanno alimentato da sempre dibattiti, confronti e interpretazioni coinvolgendo tutti i settori politico-culturali. Nello specifico, “il compito della politica economica è quello di aumentare la crescita della produzione - il PIL - come base essenziale; ma se oggi, nel nostro mondo occidentale, si vuol migliorare la qualità della vita, occorre anche pro-muovere lo sviluppo delle persone, cioè il loro ben-essere fisico-psichico-sociale, in armonia con l’ambiente in cui esse vivono”²³⁵.

Nel Bhutan, piccolo stato montuoso dell’Asia, si sta valutando un indice detto Felicità Interna Lorda (FIL). Questo singolare parametro sta riscuotendo interesse a livello mondiale perché è stato utilizzato come indicatore della felicità umana indipendentemente dal benessere materiale, contrassegnato dal PIL.

²³¹ *Ibidem*.

²³² A. K. SEN, *Sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000.

²³³ D. SPERONI, *I numeri della felicità. Dal PIL alla misura del benessere*, Cooper, Roma, 2010.

²³⁴ M. BERTINI, *Dalla crisi degli assunti tradizionali sulla natura umana al cambiamento degli indicatori economici di ben-essere*, in M. BERTINI, P. MAMONE (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell’agire politico*, “L’arco di Giano rivista di Medical Humanities”, Iniziative Sanitarie, Roma, 70, 2011, pp. 151.

²³⁵ M. BERTINI, *Il ben-essere della collettività come obiettivo prioritario della politica*, in M. BERTINI, P. MAMONE (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell’agire politico*, “L’arco di Giano rivista di Medical Humanities”, cit. p. 240.

L'indice di felicità nazionale, il "Gross National Happiness", è stato creato da Singyewang Chuck, re del Bhutan. Questi, nel 1972, pensò di dare un correttivo a quella che riteneva essere un'eccessiva infelicità delle popolazioni delle nazioni in via di sviluppo e si preoccupò di porre attenzione anche all'aspetto emotivo e non solo economico della crescita della sua popolazione²³⁶.

Invece che basare lo sviluppo sulla crescita economica, il Bhutan misura in base alla felicità delle persone. Il 96,7% dei suoi abitanti ha dichiarato di essere molto felice, nonostante non sia un paese ricco. La Felicità Interna Lorda rappresenta un nuovo approccio filosofico allo sviluppo: l'indice non si limita a valutare la ricchezza materiale, bensì prende in considerazione soprattutto la ricchezza mentale²³⁷.

In Bhutan, per misurare la Felicità Interna Lorda, si mira a promuovere uno sviluppo economico imparziale anche cercando di mantenere un buon governo, ma si pensa anche a mantenere un ambiente naturale ricco e uno sfruttamento sostenibile, così come a proteggere l'eredità culturale e a tramandare e promuovere la cultura tradizionale²³⁸.

Poiché questi aspetti non possono essere espressi numericamente, attualmente un gruppo di ricerca bhutanesi sta lavorando per sviluppare un'espressione quantitativa della Felicità Interna Lorda, individuando nove parametri misurabili: *standard* di vita basilari, differenza e diversità culturali, ricchezza di emozioni e sentimenti, salute fisica e mentale, livello di istruzione e di cultura, gestione del tempo e progettualità di vita, ambiente ed ecologia, grado di attività (o disponibilità a lavorare con gli altri) all'interno di una comunità, stabilire e mantenere un buon governo.

I politici del paese si impegnano per mantenere un buon equilibrio tra un'alta qualità morale, la felicità e la crescita economica, in una società che riconosce l'individualità di ognuno, dove le relazioni umane sono valorizzate e le

²³⁶ <http://www.grossnationalhappiness.com>, ultima consultazione avvenuta l'8 novembre 2014 alle ore 22:10.

²³⁷ www.ilsole24ore.com/art/economia/2010-08-25, ultima consultazione avvenuta il 17 ottobre 2014, alle ore 16:01.

²³⁸ <http://www.repubblica.it/economia/2010/06/05/>, ultima consultazione avvenuta il 30 settembre 2014 alle ore 19:28.

persone possiedono le capacità emotive per esprimere empatia verso gli altri²³⁹.

In un contesto sociale in cui i valori umani sono troppo spesso trascurati a favore di un alienante individualismo egoista, il popolo bhutaneese ci regala un insegnamento prezioso invitandoci a riflettere sulla valorizzazione della relazione fra esseri umani e fra essere umani e natura come determinanti di successo e di maturità, che vengono considerati il risultato di un processo di crescita del cuore e dello spirito piuttosto che dell'accumulo di ricchezze²⁴⁰.

Accanto a questa iniziativa bhutaneese ce ne sono anche a livello internazionale che si pongono l'obiettivo di costruire un indicatore sintetico del benessere: "Human Development Index" (1990); "Green National Product" (1992); "Genuine Progress Indicator" (1995); "Satisfaction with Life Index" (2007)²⁴¹.

Oltre a questi, può essere utile un riferimento più specifico all'"Happy Planet Index" (2012), un indice della felicità, del benessere e dell'impatto ambientale dei popoli delle varie nazioni di tutto il mondo. Tale indice è stato progettato come miglioramento di altri indici globali come il PIL o l'indice di sviluppo umano. D'altronde il PIL, da solo, non può essere un buon indicatore della ricchezza di un Paese anche perché essendo il PIL una media, non prende in considerazione la distribuzione della ricchezza e le ineguaglianze.

Nussbaum approfondisce queste tematiche sottolineando che anni fa il Sudafrica aveva un PIL altissimo e pareva lanciato sulla strada di uno sviluppo travolgente; i numeri trascuravano però il fatto che il 90% della popolazione era esclusa da questa ricchezza. In secondo luogo, il PIL non riesce a descrivere aspetti centrali dell'esperienza umana. Ci sono Paesi economicamente molto forti, che trascurano completamente la sanità e hanno un sistema educativo diseguale. È il caso degli Stati Uniti. Ci sono Paesi con ottimi PIL e scarse libertà religiose e

²³⁹ A. REWKIN, *A new measure of well-being from an happy little Kingdom*, in "The New York Times", 2005/10/04.

²⁴⁰ L. BRUNI, P. PORTA (a cura di), *Felicità ed Economia*, Guerini, Milano, 2004.

²⁴¹ L. BIGGERI, *Benessere, qualità della vita e felicità: il contributo della Statistica ufficiale*, in M. BERTINI, P. MAMONE (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell'agire politico*, "L'arco di Giano rivista di Medical Humanities", Iniziative Sanitarie, Roma, 70, 2011.

politiche. È il caso della Cina. Ma anche il Giappone, collocato per decenni in cima a tutte le tabelle del PIL, ma che precipitò nelle classifiche quando le istituzioni di sviluppo mondiali cominciarono a prendere in esame indicatori come il “genere”²⁴².

Per questo l’“Happy Planet Index” non rappresenta puramente un indice dei popoli più felici della terra, quanto piuttosto un misuratore dei livelli di efficienza ambientale circa la sostenibilità del benessere. In accordo con la chiave di lettura dell’indice, in relazione alla classifica del 2006, risulta che l’isola di Vanuatu occupa il primo posto mentre gli Stati Uniti d’America si collocano al centocinquantesimo²⁴³.

Sulla scia di queste molteplici iniziative, l’idea di adottare la politica della felicità sembra configurarsi come una scelta possibile per le democrazie del XXI secolo che vogliano investire nel prezioso binomio educazione e felicità²⁴⁴. La creazione di contesti educativi e culturali in linea con lo sviluppo economico²⁴⁵, la sensazione di essere ben governati, il rapporto con la natura e l’ambiente attorno a noi, il senso di appartenenza, rappresentano obiettivi prioritari a cui ogni nazione deve tendere per sperare di cogliere, almeno in parte, la felicità.

“Sebbene la felicità sia desiderata da tutti gli uomini e sia stata considerata il valore più alto della vita, essa rappresenta una forma di ‘accompagnamento’ a una vita vissuta in modo pieno e completo (integrale appunto). Il fatto che l’ottenimento della felicità sia così dipendente dalla società con cui l’individuo interagisce rende necessario che la filosofia dell’educazione lavori a stretto contatto con altri saperi, allo scopo di migliorare le condizioni di tutti gli individui”²⁴⁶.

A questo proposito, negli ultimi anni le pubbliche amministrazioni italiane hanno preso in considerazione la dimensione della felicità legata al benessere

²⁴² <http://www.repubblica.it/archivio/repubblica/2012/03/02>, ultima consultazione avvenuta il 18 ottobre 2014 alle ore 23:02.

²⁴³ A. REWKIN, *A new measure of well-being from an happy little Kingdom*, cit.

²⁴⁴ M. RICCIARDI RUOCCO, *Educazione e felicità*, Bulzoni, Roma, 1978.

²⁴⁵ P. FEDERIGHI, P. BÉLANGER, *Unlocking people’s creative forces*, UNESCO, Institute for Education, Hamburg, 2000.

²⁴⁶ A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell’educazione*, cit. p. 41.

professionale. Nel concreto, il Dipartimento della Funzione Pubblica ha emanato, il 5 aprile del 2004, la “Direttiva del ministro della funzione pubblica sulle misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle pubbliche amministrazioni”²⁴⁷. Con questo documento veniva specificamente richiesto ai vari enti pubblici del territorio nazionale di prendere in considerazione possibili provvedimenti finalizzati a incentivare il benessere organizzativo dei propri dipendenti. Tale direttiva forniva indicazioni specifiche, in quanto venivano indicate le variabili critiche e le fasi da seguire per l’attuazione di progetti finalizzati all’incremento del benessere organizzativo²⁴⁸.

Per dare un aiuto concreto alle organizzazioni che intendessero muoversi in questa direzione il Dipartimento della Funzione Pubblica ha predisposto una serie di incontri formativi rivolti ai direttori generali del personale delle Pubbliche Amministrazioni, promuovendo inoltre il confronto con le Organizzazioni Sindacali. Sulla base del Decreto Legislativo n. 81/2008²⁴⁹ alcune ricerche hanno assunto l’obiettivo di rilevare il benessere all’interno delle Pubbliche Amministrazioni, seppur con diversi gradi di variabilità nell’interpretazione e nella declinazione del concetto di “benessere”.

Nello specifico dei contesti scolastici, i risultati di una ricerca nazionale chiamata Getsemani, condotta nel biennio 1992/93 e nel biennio 2001/02 su 3049 casi clinici di richiesta di inabilità al lavoro nella pubblica amministrazione, rivelano che l’incidenza della sindrome da *burnout* tra gli insegnanti è 2-3 volte maggiore rispetto a quella di altre categorie di dipendenti pubblici (medici, infermieri, pubblici impiegati) ed è in costante e significativo aumento (dal 45% del biennio 1992/93 al 57,5% del biennio 2001/02).

²⁴⁷ CONSIGLIO DEI MINISTRI, DIPARTIMENTO FUNZIONE PUBBLICA, “Misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle Amministrazioni pubbliche”, cit.

²⁴⁸ www.cnr.it/benessere-organizzativo, ultima consultazione avvenuta il 29 novembre 2014 alle ore 14:19.

²⁴⁹ DECRETO LEGISLATIVO N. 81/2008, “Testo Unico in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro”.

Ad una conclusione simile sono giunti anche Huberman e Vandemberge (1999)²⁵⁰ che hanno raccolto nel loro volume numerosi contributi e ricerche empiriche condotte sia in Nord America che in Europa. Gli studi confermano che il *burnout* è largamente considerata una conclamata *social issue* e che gli insegnanti sono soggetti particolarmente a rischio. Vi è comunque una forte variabilità di tale fenomeno, che può trovare spiegazioni, secondo gli autori, a seconda dei contesti a cui si riferiscono le ricerche: il “macro” livello istituzionale (*policy* nazionale o regionale), il “meso” livello scolastico (l’istituto) o il “micro” livello del singolo gruppo di docenti (classe scuola).

Il Decreto Legislativo n. 81/2008 e la successiva integrazione del Decreto Legislativo n. 106 del 3 agosto 2009²⁵¹, prevedono l’analisi e la valutazione dei rischi di natura psico-sociale all’interno dei luoghi di lavoro. Un progetto condotto presso l’Università degli Studi di Firenze nel 2011 (proseguito poi negli anni successivi) ha avuto come obiettivo la valutazione della condizione lavorativa al fine di rilevare i principali motivi di soddisfazione o di difficoltà lavorativa attraverso il coinvolgimento di testimoni privilegiati (personale docente e tecnico-amministrativo).

Attraverso procedure metodologiche qualitative e quantitative, la ricerca si è proposta di individuare gli eventuali fattori di rischio e di protezione con l’obiettivo di ideare interventi specifici (di natura sia preventiva sia correttiva) volti al miglioramento del benessere lavorativo. La sintesi del lavoro svolto dalla Commissione e dei principali risultati ottenuti è stata diffusa attraverso la pubblicazione del fascicolo “Valutazione del rischio da stress correlato al lavoro”²⁵². Entrando nel merito del significato complessivo dei risultati ottenuti attraverso questa indagine, emerge che i partecipanti, nel loro insieme, sembrano attribuire molta importanza al lavoro, accompagnata però da un non altrettanto

²⁵⁰ A. M. HUBERMAN, R. VANDENBERGHE, *Understanding and Preventing Teacher Burnout: a sourcebook of international research and practice*, Cambridge University Press, 1999.

²⁵¹ DECRETO LEGISLATIVO N. 106, “Disposizioni integrative e correttive del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro”, 3 agosto 2009.

²⁵² E. GIANNETTI, F. PAGLIAI, A. MENEGHIN, D. GIANNELLI (a cura di), *Valutazione del rischio da stress correlato al lavoro*, Progetto pilota, Firenze University Press, Firenze, 2011.

alto livello di soddisfazione. La fonte di maggiore soddisfazione all'interno dell'Ateneo pare essere l'ottenere risultati soddisfacenti, seguita dall'aver svolto il proprio dovere e dalla valorizzazione delle fonti intrinseche al lavoro stesso, che possono essere ricondotte anche all'impegno personale e al riconoscimento ottenuto. Minore soddisfazione sembra provenire dalle caratteristiche dell'organizzazione, quali i processi organizzativi, la carenza di azioni di miglioramento, la burocrazia, la carenza di fondi. Appare evidente come le fonti che non sono direttamente gestibili dal personale interpellato, come i cambiamenti organizzativi, le strutture inadeguate, i problemi logistici, vengano repute più stressanti rispetto ad altre fonti, quali i rapporti personali (con gli studenti, con il pubblico, con il superiore diretto, con l'amministrazione centrale). La mappa generale dell'analisi di contenuto effettuata sulle numerose risposte alla domanda aperta indica una generalizzata necessità di valutazione del merito e delle effettive competenze, accompagnata dal bisogno di riconoscimento e di valorizzazione, anche personale²⁵³.

Da sottolineare anche un ulteriore progetto mirato alla creazione di un sistema di indagine periodico sul benessere organizzativo all'interno del Consiglio Nazionale delle Ricerche, nato dall'esigenza di rispettare il comma 5 dell'articolo 14 del Decreto Legislativo 150 del 2009 che recita: "l'Organismo indipendente di valutazione della *performance* cura annualmente la realizzazione di indagini sul personale dipendente volte a rilevare [...] e il livello di benessere organizzativo"²⁵⁴.

Questo progetto di ricerca-intervento, realizzato nel 2012, si poneva come obiettivo generale quello di favorire il benessere tra i dipendenti del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), attraverso un percorso di analisi organizzativa, di studio dei processi di integrazione dei dipendenti diversamente abili dell'Ente e di promozione delle risorse a disposizione dell'Ente stesso. L'indagine periodica mirava a far emergere la percezione e l'immagine che i dipendenti avevano della

²⁵³ E. GIANNETTI, F. PAGLIAI, A. MENEGHIN, D. GIANNELLI (a cura di), *Valutazione del rischio da stress correlato al lavoro*, cit.

²⁵⁴ www.cnr.it/benessere-organizzativo, ultima consultazione avvenuta il 29 novembre 2014 alle ore 14:19.

struttura di afferenza, raccogliendo dati sul clima organizzativo, per misurare il grado di benessere.

Dal confronto tra i tre diversi percorsi di ricerca condotti nelle Pubbliche Amministrazioni (“Progetto Getsemani”; “Valutazione del rischio da stress correlato al lavoro” dell’Università di Firenze; “Benessere organizzativo” del CNR) emerge come, negli ultimi anni del secolo scorso, le ricerche si siano rivolte soprattutto all’individuazione degli agenti di rischio e alla rilevazione dei fattori determinanti i fenomeni di *stress* e di *burnout*. Più recentemente, anche grazie a diversi supporti normativi e alle crescenti riflessioni in merito, nella valutazione della condizione lavorativa è stata introdotta la ricerca dei principali motivi di soddisfazione nonché l’individuazione del grado di benessere organizzativo. Risalgono infatti alla fine degli anni 2000 anche alcune pubblicazioni di test standardizzati mirati alla rilevazione della soddisfazione e del benessere organizzativo, come ad esempio il “Test di valutazione dello *stress* lavoro correlato nella prospettiva del benessere organizzativo - Q-Bo” costruito sulla base del Decreto Legislativo n. 81/08²⁵⁵.

2.2. L’identità professionale di educatori e insegnanti nella società postmoderna

La cultura del benessere, per come è stata finora qui delineata, non può non richiedere un rinnovato impegno da parte dell’istituzione scolastica con la necessità, nell’attuale società postmoderna, di una profonda ridefinizione del profilo professionale del docente.

“Se la *modernità* corrisponde ad un periodo storico in cui ha trionfato l’umanesimo, lo stato-nazione capitalistico, la razionalità scientifica, la democrazia liberale e il discorso illuminista, la *postmodernità* si caratterizza per un nuovo punto di vista sulla storia, non lineare, indeterminata, variabile e contingente. Nella postmodernità l’individuo è decentrato, solo, incoscientemente condizionato,

²⁵⁵ N. A. DE CARLO, A. FALCO, D. CAMOZZA, (a cura di), *Test di valutazione dello stress lavoro correlato nella prospettiva del benessere organizzativo - Q-Bo*, Franco Angeli, 2008.

fortemente socializzato [...], ma anche più libero, perché meglio identificabile e, quindi, più consapevole di sé”²⁵⁶.

Il ruolo cruciale degli insegnanti in rapporto a istanze sociali, economiche e di equità, in una realtà globale fluida caratterizzata dalla velocità di cambiamenti, richiama attenzione e interventi crescenti di *policy makers*, istituzioni, comunità scientifiche e professionali a livello europeo e globale, raccomandando la necessità di incrementare e diffondere risultati di ricerche e innovazioni su come meglio formare ad una professione dai compiti sempre più impegnativi²⁵⁷. Anche la letteratura in merito alla costruzione e alla continua trasformazione della professionalità docente evidenzia l’irrinunciabilità della riqualificazione dell’identità dell’insegnante, oggi più di ieri problematica e difficile, bisognosa di autocoscienza critica fondata su una rigorosa teoria di se stessa.

All’interno di tali *frameworks* concettuali, ben si comprende l’importanza sempre maggiore riconosciuta ai sistemi formativi in vista dello sviluppo di un paese, insieme alla consapevolezza che il fattore-insegnante è determinante per la qualità dell’intero sistema formativo. Questo comporta una forte attenzione, a livello nazionale e internazionale, verso le caratteristiche del buon insegnante e verso i modi per formarlo, reclutarlo, garantirne lo sviluppo professionale nel corso della carriera.

Lo sforzo di molti paesi di investire nelle politiche per gli insegnanti ha prodotto la stesura di indicazioni chiare e precise di ciò che gli insegnanti sono tenuti a sapere e saper fare. Si tratta di profili dell’insegnante che definiscono esplicitamente e pragmaticamente quali responsabilità inquadrano la professione docente oggi: servono a definire la formazione iniziale, i requisiti per le assunzioni, lo sviluppo professionale degli insegnanti, ma contribuiscono anche a far meglio comprendere al largo pubblico ciò che la professione insegnante del

²⁵⁶ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma, 2008, p. 105.

²⁵⁷ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, “Towards more knowledgebased policy and practice in education and training”, 2007.

XXI secolo comporta, a restituire dunque visibilità alla funzione del docente nella società odierna²⁵⁸.

Sulla figura degli insegnanti nella società postmoderna molti Paesi europei si sono posti e si stanno ponendo oggi numerose domande. La stessa Commissione di Bruxelles ha posto il problema degli insegnanti, e specificamente delle loro *new competencies*, come questione centrale negli interventi dell'Unione europea sulle tematiche educative e sul ruolo che riveste l'istruzione nell'attuale *knowledge society*.

La figura del docente italiano è inquadrata oggi entro un contesto normativo che ne privilegia l'apporto di carattere sociale. La funzione docente è intesa come esplicitazione essenziale di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità²⁵⁹.

Dopo il Trattato di Maastricht del 1992, tracciano le linee programmatiche per il futuro dell'educazione scolastica in Europa i due "libri bianchi" della Commissione europea su "Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo", del 1993 e "Insegnare e apprendere. Verso una società conoscitiva" di Cresson e Flynn del 1995²⁶⁰. L'idea di partenza è quella secondo cui la società del futuro sarà quella che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui è assolutamente indispensabile dare la priorità alla promozione dello sviluppo personale e dei valori civici. Non meno importanti sono le indicazioni per la cura dell'identità culturale in una società multiculturale, per la promozione dei diritti-doveri della convivenza e dell'appartenenza, per la formazione critica in un tempo di iperinformazione e di "formatori selvaggi" come i grandi media e le reti informatiche.

²⁵⁸ L. GIANFERRARI, *Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*, Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2010.

²⁵⁹ DECRETO LEGISLATIVO N. 297, "Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione", 16 aprile 1994.

²⁶⁰ www.ec.europa.eu/white-papers/index_it.htm, ultima consultazione avvenuta il 5 novembre 2014 alle ore 23:03.

In ordine cronologico segue poi il Rapporto Delors del 1996, che codifica i cosiddetti quattro pilastri dell'educazione (imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme/con gli altri, imparare ad essere) ai quali dichiara di ispirarsi ormai la generalità delle riforme scolastiche e dei curricula di formazione degli insegnanti, e non solo in Europa.

Tra marzo 2000 (a Lisbona) e febbraio 2002 (a Stoccolma) la Commissione Europea ha elaborato un ambizioso programma di lavoro, articolato in 13 obiettivi strategici, "Obiettivi per il 2010", il primo dei quali riguarda proprio il miglioramento della qualità dei sistemi nazionali di formazione degli insegnanti. Tra i temi chiave affrontati emergono: individuare le competenze che insegnanti e formatori devono possedere, vista la trasformazione del loro ruolo nella società della conoscenza; creare le condizioni per sostenere insegnanti e formatori nel loro impegno di risposta alle sfide della società della conoscenza; assicurare un livello sufficiente per l'accesso alla professione di insegnante in tutte le materie e a tutti i livelli; attirare nuovi insegnanti e formatori che abbiano esperienza professionale in altri campi.

Dalla "strategia di Lisbona", che riconosce il ruolo determinante dell'istruzione quale parte integrante delle politiche economiche e sociali, gli organismi europei per la formazione insistono per promuovere lo sviluppo dei sistemi formativi in grado di affrontare le sfide poste dal processo di globalizzazione proponendo nuovi indicatori e *benchmark* strategici che possano condurre l'Europa verso il 2020 realizzando una effettiva crescita intelligente, sostenibile e inclusiva²⁶¹.

In questo processo si inseriscono le significative strategie suggerite dal Consiglio d'Europa e in particolare dai Ministri dell'educazione dell'OCSE per orientare l'educazione pubblica degli Stati membri verso la promozione di quel fronte di valori civici, culturali, etici che vengono individuati all'interno della "educazione alla cittadinanza democratica" e che si rivelano indispensabili per connotare specificamente la professionalità dei formatori.

²⁶¹ www.ec.europa.eu/eu2020, ultima consultazione avvenuta il 20 settembre 2014 alle ore 15:03.

Schön (2006) ha fornito un'interpretazione specifica della crisi delle professioni, che ha avuto i suoi inizi già alla metà del secolo scorso, ed è esplosa all'inizio degli anni ottanta del secolo scorso. Tale crisi riguarda anzitutto la legittimazione sociale delle professioni, è una rottura del "patto", come lo definisce Schön, secondo il quale la società riconosce ai professionisti un certo *status*, in virtù del fatto che sono i depositari di saperi specialistici indispensabili al funzionamento della macchina sociale. Lo sgretolarsi di questo patto si sostanzia in una perdita di fiducia nella capacità dei professionisti di offrire risposte alle problematiche sociali e, di conseguenza, nello smarrimento di *self-reliance* dei professionisti stessi. Schön non fornisce una spiegazione sociologica bensì epistemologica della inquietudine che attraversa la relazione società-professioni: ciò che è entrato in crisi è anzitutto una certa visione del sapere dei professionisti, che era alla base anche dei percorsi progettati per la loro formazione²⁶².

Questa visione del sapere e dell'agire professionale entra in crisi, argomenta Schön, per una ragione fondamentale che va ai fondamenti del modello stesso: ciò con cui i professionisti hanno a che fare non sono situazioni problematiche definite (cui corrispondono soluzioni altrettanto definite raccolte nei dispositivi teorici dei saperi professionali) ma situazioni indeterminate, uniche e conflittuali. Il professionista non è, quindi, anzitutto un *problem-solver* bensì un *problem-setter*: il suo primo compito è di impostare i problemi.

Dal momento che molta parte delle situazioni che incontrano sono uniche e indeterminate, ai professionisti sono richieste, inoltre, doti di inventiva, originalità, produttività, capacità di innovare, partendo dal proprio repertorio di risposte, dai modi con cui gestire nuovi casi. Sono, in altre parole, richieste abilità di pensiero creativo²⁶³.

La formazione dell'educatore e dell'insegnante interseca una pluralità di prospettive disciplinari nell'ambito delle scienze dell'educazione. "Il mondo in cui i professionisti dell'educazione operano è caratterizzato da grande complessità

²⁶² D. A. SCHÖN, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.

²⁶³ *Ibidem*.

[...]. A fronte di queste richieste, il debole riconoscimento sul piano sociale, giuridico ed economico di cui soffre l'educatore oggi in Italia fa emergere in modo ancora più marcato la fragilità di un profilo professionale al quale è affidata una grande responsabilità nei confronti dei soggetti più deboli e più a rischio nella nostra società. Questo contrasto non è privo di implicazioni per la cultura dell'educazione, in modo particolare per quanto riguarda l'identità professionale, la motivazione, la padronanza degli strumenti del proprio lavoro, la relazione con gli utenti e con le istituzioni”²⁶⁴.

Secondo il dibattito attuale in ambito europeo e internazionale, viene delineandosi un profilo professionale dell'educatore e dell'insegnante, declinato in termini di capacità e competenze, di natura complessa e “problematica”.

Le competenze dell'educatore e dell'insegnante, articolare e interconnesse (di natura pedagogica, disciplinare, metodologica, riflessiva e autovalutativa), vengono interpretate, secondo i principali approcci teorici²⁶⁵, come saperi o conoscenze, come abilità tecniche o schemi d'azione e *routines*, come disposizioni collegate a valori, acquistando visibilità e significato in quanto tradotte in azione.

Al di là delle differenti declinazioni, ciò che viene unanimemente sottolineato è che oltre alla dimensione didattica, sussiste sempre una dimensione giuridica, etica, deontologica del fare scuola. La professionalità docente non è riducibile agli aspetti tecnico-funzionali o didattico-disciplinari; ogni docenza è sempre un luogo di una precisa responsabilità individuale e sociale vissuta consapevolmente²⁶⁶, è partecipazione a quell'alto impegno civile che è la costruzione della vita comunitaria democraticamente caratterizzata, è un doveroso apporto allo sviluppo economico e sociale, attento comunque alla buona qualità della vita di tutti e di ognuno.

²⁶⁴ D. SIMEONE, L. CADEI, C. SITÀ, *Le professioni educative*, in ELIA G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2014.

²⁶⁵ M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.

²⁶⁶ G. FRANCESCHINI, *Insegnanti consapevoli: saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, cit.

Dunque un'interpretazione delle competenze e della professionalità dei docenti che rimanda ad un contesto più ampio per evitare alcuni rischi tipici della postmodernità. Nell'età del disincanto²⁶⁷ e del relativismo si assiste alla radicalizzazione dei processi di parcellizzazione sociale e culturale nei quali viene coinvolto il soggetto che, nella pluralità dei ruoli da lui assunti, perde la sua unità e la sua centralità. “È in questo contesto che le tradizioni teorico-pedagogiche della *Paideia* e della *Bildung* vengono marginalizzate e svuotate della loro dimensione valoriale per cedere il posto ad approcci funzionalisti che, in ultima istanza, riconducono la formazione all'addestramento professionale, a sua volta ridotta alla capacità di apprendere ad apprendere”²⁶⁸.

Se la formazione viene risolta e ridotta alla sua dimensione di competenza, viene svuotata di senso e si pone solo come condizione funzionale alla riproduzione dei modelli sociali della globalizzazione²⁶⁹.

Nell'ambito della formazione degli insegnanti, ne consegue l'esigenza di formare un soggetto-persona-professionista che sia capace di rispondere alla molteplicità delle sfide poste dalla società postmoderna e del disincanto, affrontando con un'adeguata consapevolezza critica le situazioni nuove che deve fronteggiare, facendo ricorso al proprio bagaglio cognitivo ed emotivo, in un'ottica di formazione continua e permanente²⁷⁰.

Si rende allora necessario promuovere opportune politiche e intervenire nel mercato della formazione con misure che facciano sviluppare la domanda degli individui e delle organizzazioni e la loro propensione all'investimento in formazione. L'Italia ha bisogno di nuove politiche nel campo della formazione e

²⁶⁷ F. CAMBI, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino, 2006.

²⁶⁸ L. FABBRI, *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.

²⁶⁹ Z. BAUMAN, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2012.

²⁷⁰ L. FABBRI, *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, cit.

quelle pubbliche dovrebbero promuovere una politica di crescita della domanda di formazione, eliminando le attuali barriere²⁷¹.

La strada verso il recupero di un proprio protagonismo da parte della categoria degli insegnanti passa attraverso una ritrovata coscienza della propria dimensione professionale. Se la dimensione vocazionale può ancora essere considerata un requisito necessario, almeno a livello della motivazione iniziale, essa non può più reggere da sola tutto il peso legato oggi all'esercizio della professione. Riappropriarsi del proprio ruolo educativo significa, per l'insegnante, recuperare un'idea di se stesso come soggetto in continua crescita, attraverso lo studio individuale, attraverso il lavoro e la sperimentazione quotidiana in classe, attraverso il rapporto con i colleghi. Ma significa anche, per l'organizzazione scolastica, trovare spazi e modi per incentivare e riconoscere, anche economicamente, questa crescita professionale²⁷².

Sono chiare a questo proposito le parole di Delors, in un passo del Rapporto all'Unesco redatto dalla Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo: "L'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi. E probabilmente è destinata a diventare anche più fondamentale nel XXI secolo. La necessità di cambiare, di passare da forme grette di nazionalismo all'universalismo, dal pregiudizio etnico e culturale alla tolleranza, alla comprensione e al pluralismo, dalla autocrazia alla democrazia nelle sue varie manifestazioni, e da un mondo tecnologicamente diviso dove l'alta tecnologia è privilegio di pochi a un mondo tecnologicamente unito, assegna enormi responsabilità agli insegnanti, che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni"²⁷³.

Dunque, "l'insegnamento postmoderno/decostruttivo implica dei veri e propri interventi di dissonanza all'interno dei codici della cultura dominante,

²⁷¹ P. FEDERIGHI, *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, Edup, Roma, 2006.

²⁷² P. BERNARDI, *Il funzionamento della scuola fra prassi e teoria verso la scommessa di un sistema organizzativo che produce empowerment*, in C. MIGANI (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma, 2004.

²⁷³ J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997, p. 133.

rifiutando le relazioni di potere, evitando di creare forme di subalternità rispetto alle ‘parole’ e alle ‘cose’”²⁷⁴.

Non è innegabile l’influenza che le caratteristiche della postmodernità esercitano sull’individuo. Un individuo che non crede più nell’esistenza di valori ultimi, non ritiene più né opportuno né possibile legittimare sulla base di una qualsiasi ideologia un ordinamento della società e, al tempo stesso, non ritiene più possibile nemmeno dare un fondamento solido, un significato chiaro alla propria vita individuale, ossia motivare e orientare coscientemente i propri comportamenti e quelli dei propri simili, cadendo spesso nelle sabbie mobili del nichilismo²⁷⁵.

Tuttavia Lyotard (1981), pur ammettendo la possibilità di crisi e incertezze, continua a considerare realistica la favola del divenire postumano che, seppur recalcitrante verso facili definizioni e classificazioni, si configura come un movimento eclettico e, almeno in parte, interessato ai grandi temi della storia universale e del senso dell’esistenza, ancora fiducioso nelle capacità esplicative e predittive della scienza, ancora aperto nei confronti delle potenzialità della tecnica e delle possibilità di trasformazione, di differenziazione, di complessità²⁷⁶.

In questo contesto, “la filosofia dell’educazione si rivela indispensabile per la formazione delle professionalità educative poiché consegna gli strumenti sia per una conoscenza del corpo interno della pedagogia (struttura, identità, linguaggio, etc.) sia per una problematizzazione critica, regolativa, intenzionale e progettuale dell’operari educativo (problemi, emergenze, funzioni, etc.)”²⁷⁷.

A questo “processo globale” di riforma fa eco una significativa trasformazione dei valori, della cultura professionale e delle pratiche degli insegnanti verso un’emergente “nuovo professionalismo”: si assiste dunque al passaggio da una cultura dell’individualismo ad una della collaborazione, da un’organizzazione gerarchica al lavoro in *team*, dal controllo (supervisione) al supporto (*mentoring/tutoring*), dal valore della formazione in servizio al valore

²⁷⁴ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit.

²⁷⁵ J.-F. LYOTARD, *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981.

²⁷⁶ R. CAMPA, *Etica della scienza pura*, Sestante, Bergamo, 2007.

²⁷⁷ A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell’educazione*, cit. p. 74.

dello sviluppo professionale, dall'autorità istituzionale dell'insegnante al contratto educativo con gli studenti e i genitori.

“Pertanto, possiamo dire che la professionalità docente è entrata in una nuova dimensione, nella quale deve acclimatarsi per assimilare i nuovi principi ovvero la *problematicità*, l'*incompiutezza*, l'*interpretazione* e la *complessità*. A questo proposito, sia l'*orientamento* sia la *formazione* degli insegnanti dovranno basarsi su una *coscienza formativa* che metta al centro una *decostruzione* dei pregiudizi (che condizionano i discorsi pedagogici) e una *comprensione* degli impliciti (che governano i dispositivi didattici). Così è opportuno affinare una doppia tecnica: *critica ed ermeneutica*, ad un tempo”²⁷⁸.

Sembra dunque che una “pressione dall'alto” spinga gli insegnanti verso un processo di sviluppo, di evoluzione, di ripensamento del loro ruolo professionale e delle pratiche ad esso connesse. Questa “evoluzione professionale” può avere un impatto anche riguardo quell'identità professionale, quel senso di sé o meglio, quella rappresentazione sociale dell'identità professionale che gli insegnanti raggiungono, mantengono e sviluppano (o perdono) durante la loro vita lavorativa e che è di vitale importanza per comprendere le azioni e i coinvolgimenti degli stessi nel loro ambiente lavorativo.

L'ambiente lavorativo è, infatti, il luogo in cui si sviluppano importanti relazioni identitarie, dove il singolo svolge la propria attività e trascorre la maggior parte della sua vita attiva, stringe buona parte delle relazioni che contano e crea quella che è la sua storia personale, la sua professionalità, la sua esperienza. “Il lavoro costituisce, di fatto, un elemento dell'identità del soggetto che a sua volta con la propria presenza infonde identità al luogo stesso”²⁷⁹.

²⁷⁸ A. MARIANI (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014, p. XIII.

²⁷⁹ M. L. IAVARONE, *Per una pedagogia del benessere organizzativo*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013, p. 72.

Per dimostrare l'importanza che il "lavoro" avrebbe per il "genere umano", Goldwurm, Baruffi e Colombo (2004)²⁸⁰ elencano le sette maggiori funzioni del lavoro: l'apporto di identità, l'apporto di relazioni esterne al nucleo familiare con arricchimento di amicizie e conoscenze, la natura vincolante dell'attività lavorativa, l'opportunità che offre di sviluppare la propria creatività e le proprie abilità, la funzione di scandire il tempo tipica del lavoro, il suo essere uno scopo, che impedisce l'alienazione, l'isolamento, la sensazione di essere senza controllo, il suo essere una fonte di reddito e di controllo sull'ambiente.

Parlare di identità professionale obbliga dunque a parlare, congiuntamente, di identità personale, vale a dire il modo di essere di un individuo che definisce se stesso rispetto agli altri individui. L'identità personale è il risultato di diversi processi psicologici, intrapersonali ed interpersonali ed è inscindibile dall'identità professionale, che si configura in questo senso come relazionalità contestualizzata e come risultante di disposizioni personali insieme a norme professionali.

"L'identità professionale, oltre ad essere un prodotto, è un processo ininterrotto di costruzione/decostruzione/ricostruzione di sé, è una realtà dinamica ed evolutiva che necessita di una formazione idiografica continua per poter essere efficacemente accompagnata e sostenuta, rimanda a un percorso di crescita interiore che conduce a guadagni superiori in fatto di consapevolezza e maturità"²⁸¹.

Attraverso un processo continuo di costruzione, maturazione e affinamento delle competenze, il professionista dell'educazione vive parallelamente una sfida più complessa e problematica, vale a dire il processo di "coltivazione" e rafforzamento della propria identità, in quanto individuo e in quanto gruppo. Nel contesto relazionale "l'identità diventa un campo attivo di confronto e scambio tra elementi endogeni ed esogeni, tra sistemi di valori ereditati dagli archetipi

²⁸⁰ G. F. GOLDWURM, M. BARUFFI, F. COLOMBO, *Qualità della vita e benessere psicologico. Aspetti comportamentali e cognitivi del vivere felici*, McGraw-Hill Companies, Milano, 2004.

²⁸¹ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 158.

collettivi culturali e familiari, verso un ‘meticciamento’ che diventa ‘nuova’ identità”²⁸².

“Da un certo punto di vista, è facile identificare i professionisti: sono in possesso di una licenza abilitante; mantengono una vasta e spesso permanente attività di aggiornamento; partecipano a una quantità di convegni con omologhi locali e no; hanno un tenore di vita, se non proprio grandioso, almeno confortevole [...]. Ma è importante sottolineare che essere riconosciuti come membri di una professione non significa necessariamente agire da professionisti [...]. Coloro che agiscono da professionisti sono persone impegnate che incarnano un orientamento etico nel lavoro”²⁸³.

La costruzione dell’identità professionale è, quindi, “un processo in costante divenire punteggiato da trasformazioni personali ed epocali, intrinsecamente legate all’evoluzione del tempo, del mercato e del lavoro che richiedono grande intelligenza, capacità adattiva, dinamismo e flessibilità oltre a, naturalmente, una seria ed incessante formazione al lavoro. Non è possibile, infatti, prescindere da una politica di formazione al lavoro e alle competenze, se si intende perseguire obiettivi di autentico benessere professionale, autosostenibile e contestualizzato”²⁸⁴.

2.3. Interpretare gli “indizi” in chiave ermeneutica

I sistemi lavorativi sono realtà complesse e stratificate che non possono essere studiate solo come processi produttivi governati dall’esigenza del profitto e dell’efficienza ma che, al contrario, vanno intesi come ambienti di vita all’interno dei quali le persone, che li generano e li abitano, devono avere la possibilità di

²⁸² G. ALESSANDRINI, *Management della diversità: una sfida possibile per la formazione*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013, p. 38.

²⁸³ H. GARDNER, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007, pp. 136-137.

²⁸⁴ M. L. IAVARONE, *Per una pedagogia del benessere organizzativo*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013, p. 84.

mettersi alla prova, di conoscere e di fare esperienze che producano direzioni di senso significative per la propria esistenza²⁸⁵.

Proprio per questo motivo le organizzazioni lavorative divengono luoghi fortemente formativi che offrono occasioni per sviluppare e interrogare la propria identità individuale e per realizzarsi come persone innanzitutto emotivamente competenti²⁸⁶.

La prospettiva è dunque quella di considerare sempre più le relazioni, gli affetti e le emozioni come elementi basilari e imprescindibili della conoscenza, della crescita e della formazione della persona. Gli affetti costituiscono quegli “elementi su cui poggia il soggetto; non ne esauriscono, è ovvio, l’identità ma la tramano e la condizionano; quindi sono strutture pervasive e permanenti. Tutto ciò sposta enormemente la teoria del soggetto: la incardina su questo fronte più inquieto e magmatico, ma centrale, centralissimo, a prescindere dal quale si rischia di delineare un soggetto astratto e irrealista”²⁸⁷. Dunque, considerare gli affetti presenti nel lavoro educativo come un’opportunità e una risorsa e non come un problema e un ostacolo.

La riflessione sulla centralità delle relazioni per lo sviluppo adattivo dell’individuo è particolarmente rilevante all’interno della scuola. Negli ultimi anni è cresciuta la necessità di avere accesso a relazioni di qualità; le evidenze empiriche indicano con chiarezza che essere “impegnati” in relazioni di qualità è un elemento centrale per il benessere individuale²⁸⁸, associato a resilienza, maggiori livelli di felicità e una migliore qualità della vita.

Goleman (2006)²⁸⁹ definisce le relazioni supportive come “vitamine emotive” perché, oltre ad essere viste come una modalità quotidiana di prendersi cura di sé, stimolano la produzione di quell’energia utile al buon funzionamento dei processi emotivi, cognitivi e motivazionali.

²⁸⁵ *Ibidem*.

²⁸⁶ P. FEDERIGHI, G. CAMPANILE, C. GRASSI, *Il modello dell’Embedded Learning nelle PMI*, ETS, Pisa, 2012.

²⁸⁷ F. CAMBI, *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998.

²⁸⁸ R. RENATI, G. GUALDI, M. A. ZANETTI, *La relazione a supporto degli apprendimenti. L’insegnante e lo studente gifted*, in “Psicologia dell’educazione”, 7, 2013, pp. 217-229.

²⁸⁹ D. GOLEMAN, *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006.

Nella complessa esperienza scolastica, sembra ancora mancare una consapevolezza piena della presenza strutturale delle variabili affettive nel processo formativo, della correlazione esistente tra funzioni cognitive e funzioni affettive, della relazione che lega affettività, motivazione, apprendimento, della mediazione operata dalle emozioni e dagli affetti²⁹⁰. Ne consegue “il bisogno di restituire cittadinanza organizzativa all’emozionale, di custodire e coltivare la vita emotiva delle persone al lavoro, di aiutarle a sviluppare la capacità di guadagnare potere nella generazione della propria condizione di benessere [...], con la consapevolezza che il benessere non è un problema di quantità di risorse bensì di qualità e soddisfazione dei propri desideri e bisogni in termini ottimali, che il benessere non rimanda tanto a una capacità tecnica quanto a una filosofia dell’agire e a una disposizione”²⁹¹.

L’interpretazione di tutti questi aspetti “non può sfuggire da ciò che viene definito circolo ermeneutico. Si può determinare il senso di un testo specifico solo se si comprende il suo contributo al significato dell’intero insieme [...]. Allo stesso modo, allo scopo di comprendere il significato di una particolare azione di un dato individuo devo capire il contesto al quale tale atto appartiene e allo stesso modo come l’azione entri in questo contesto e viceversa [...]. Per questa ragione, il modello di spiegazione scientifica secondo il quale la natura viene analizzata nei termini dei suoi elementi fondamentali, e quindi spiegata in base a rigide leggi di regolarità tra questi costituenti, venne considerato inadeguato per le scienze umane”²⁹².

In chiave ermeneutica, anche lo studio del benessere dei professionisti dell’educazione deve rispondere ad un bisogno di complessità che riesca a restituire la presenza e la “potenza” degli affetti, delle emozioni e delle relazioni nei contesti educativi e scolastici.

²⁹⁰ B. ROSSI, *Intelligenze per educare*, Guerini, Milano, 2005.

²⁹¹ B. ROSSI, *Emozioni e sentimenti nella vita organizzativa*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, cit. p. 96.

²⁹² E. MANNESE, *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Editore, Lecce, 2011, p. 36.

A questo scopo il “paradigma indiziario” può essere di aiuto nell’interpretare la complessità ricercando correlazioni e accostamenti. Utilizzare il “paradigma indiziario” significa riflettere su quella particolare modalità conoscitiva e interpretativa che a partire da dati marginali permette di conquistare una nuova leggibilità degli eventi. A seconda del contesto, alcuni dettagli, indizi, tracce, segni, sintomi, particolari di un tutto più grande, si definiscono diversamente e connotano diversamente una situazione o un processo.

Ginzburg, alla fine dell’Ottocento, proponeva un metodo innovativo per attribuire le riproduzioni di alcuni quadri ai veri autori. Egli suggeriva di non soffermarsi sulle caratteristiche salienti di un’opera o di una scuola (tipo il sorriso della Gioconda di Leonardo) ma di analizzare i particolari più trascurabili tipo i lobi delle orecchie, le unghie, la forma delle dita delle mani e dei piedi. Ginzburg riteneva che i copisti si sarebbero “impegnati” nella riproduzione fedele dei tratti salienti ma che avrebbero mantenuto il loro modo di dipingere i particolari dal momento che nessuno si sarebbe tanto soffermato sul dettaglio del lobo di un orecchio. Quest’ultimo veniva così a rappresentare un “indizio”, un’intuizione razionalizzata che poteva generare una diversa interpretazione. I particolari osservati metodicamente hanno permesso, secondo Ginzburg, di configurare una nuova metodologia, quella del “paradigma indiziario”²⁹³.

Questa modalità interpretativa è efficacemente utilizzabile anche nelle materie umanistiche, restituendo la legittimità all’intuizione e all’istinto, proprio partendo dai dettagli, dai particolari, importanti per capire le cose, le situazioni e le persone.

Il paradigma indiziario, inteso come una tecnica ermeneutica della decifrazione, riconosce e sostiene una familiarità tra campi del sapere anche molto distanti ma accomunati da un affine andamento metodologico²⁹⁴.

Utilizzando le strategie indiziarie nell’ambito dello studio del benessere, è possibile ricercare quelle “tracce” che ne rappresentano le componenti. Così, la soddisfazione globale può emergere analizzando i “segni” della soddisfazione in

²⁹³ C. GINZBURG, *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia*, Einaudi, Torino, 1986.

²⁹⁴ *Ibidem*.

alcuni settori dell'esistenza (amore, amicizie, lavoro etc.), l'affetto piacevole può scaturire dai "particolari" delle emozioni che lo compongono (gioia, orgoglio, etc.) così come l'affetto spiacevole si può indagare dal punto di vista di ogni singola "traccia" di emozione negativa (vergogna, colpa, tristezza)²⁹⁵. Questo permetterà di comprendere la presenza degli affetti e delle emozioni positive e negative, legate ai sentimenti di benessere o di malessere e quali siano i fattori responsabili della loro stabilità o della loro variabilità nel tempo.

Anche all'interno dei contesti professionali, la capacità di "sentire" e di "sfruttare" le risorse interiori attraverso la gestione dell'emotività, di "stare" con consapevolezza empatica nelle relazioni, oltre ad essere competenze fondamentali per la salute e il benessere, configurano il vero potere dell'individuo, ancor prima dell'ottimizzazione del lavoro.

L'obiettivo ultimo da perseguire è dunque il benessere individuale e sociale delle persone componenti il gruppo di lavoro, all'interno del quale ognuno deve sentirsi competente, confermato nel proprio ruolo, valorizzato nelle proprie competenze e capacità, motivato ad imparare e a perseguire obiettivi non solo di profitto ma anche di evoluzione e di crescita personale. Questi "indizi" di benessere rappresentano le condizioni per far sì che il lavoro costituisca un felice modo di essere e non solo il mezzo per procurarsi sussistenza, un'esperienza positiva di relazione e non un travaglio lungo dal quale fuggire il prima possibile²⁹⁶.

Per contrastare le derive de-pedagogizzanti della formazione ridotta alla sola sua dimensione professionale, tecnica ed economica, occorre fare leva sul concetto di *lifedeeep learning*, ossia alla profondità del soggetto-persona, colta nella sua costitutiva complessità valoriale, etica, sociale e simbolica. L'apprendimento non può essere di tutta la vita (*lifelong*), ancorato allo spazio

²⁹⁵ B. ZANI, E. CICOGNANI, *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Carocci, Roma, 2004.

²⁹⁶ www.associazionedocenti.it/index.php/studi-a-ricerche/60-abilita-sociali-per-i-docenti, ultima consultazione avvenuta il 12 novembre 2014 alle ore 10:55.

vitale e costruito nei differenti contesti della vita (*lifewide*) se al contempo non si radica anche nella profondità della persona (*lifedeep*)²⁹⁷.

Dunque, proprio per cercare di realizzare tale conciliazione, evitando riduzionismi tecnicistici, la gestione e la formazione delle *human resource* deve essere teorizzata, progettata e realizzata a partire da paradigmi che riconoscano la centralità del soggetto-persona²⁹⁸.

La capacità degli individui di sviluppare e valorizzare le proprie caratteristiche, le proprie specificità e i propri talenti assume pertanto una importanza strategica per loro stessi e per le organizzazioni che fanno dell'apprendimento un proprio valore²⁹⁹. Le principali competenze per lo sviluppo personale riguardano infatti sempre di più la capacità di riconoscere le proprie potenzialità, di muoversi nelle situazioni critiche, sviluppando padronanza personale, autodominio con efficacia espressiva, comunicativa e relazionale, per elaborare progetti di crescita personale.

“Nell'organizzazione creativizzante possono essere trovati il presupposto per la produzione non solo di lavoro *efficace* ma anche di lavoro *buono*, di lavoro *amico*, e la garanzia di poter abitare il contesto lavorativo secondo una sostanziale cittadinanza organizzativa, nonché la premessa per la ripersonalizzazione del contesto e delle pratiche”³⁰⁰.

Al contrario, se la sofferenza, che può considerarsi un elemento fisiologico nella vita delle organizzazioni, non viene efficacemente elaborata, si trasforma in tossicità. Le fonti tossiche tendono a diffondersi nella vita organizzativa e quando diventano troppo alte o si protraggono per troppo tempo, iniziano ad interiorizzarsi nella “struttura” e a distruggere risorse interne, energie, valore, compromettendone gravemente l'efficienza, la vitalità e la stessa esistenza. Per evitare ciò l'organizzazione deve cambiare, attraverso un processo evolutivo

²⁹⁷ L. DOZZA (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Franco Angeli, Milano, 2012.

²⁹⁸ S. ANGORI (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano, 2012.

²⁹⁹ M. DE VINCENZO, *La tossicità organizzativa: stress, mobbing, burn-out*, in I. BUCCIONI, CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, cit.

³⁰⁰ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 137.

autopoietico, modificando il suo rapporto con le proprie componenti e con l'ambiente stesso³⁰¹, riconoscendo il valore del “rispetto”, dei ruoli e delle competenze, siano esse specialistiche che trasversali.

“Il rispetto è importante nei luoghi di lavoro e nella società civile. È evidente che le organizzazioni e le comunità agiscono con maggiore efficacia quando gli individui che le compongono si sforzano di comprendersi a vicenda, di aiutarsi l'un l'altro, di collaborare in vista di obiettivi comuni”.

Lavorare in questo senso sulle risorse umane e sulle dinamiche organizzative comporta la necessità di interpretare le problematiche in un'ottica ampia e trasversale secondo un approccio olistico-sistemico ma con un'attenzione e una cura costante al benessere soggettivo. Ecco che l'interpretazione degli “indizi” di benessere all'interno di un'organizzazione non può che focalizzarsi sulle cosiddette risorse immateriali, come “variabili critiche del processo di creazione del valore”³⁰².

“In misura crescente le organizzazioni, sempre più impaurite dalla ripetitività e dalla consuetudine, finiscono con il dipendere dai talenti delle persone autonome, assertive, partecipative, dialogiche, imprenditoriche, propositive, appassionate, responsabili, motivate a dare il meglio di sé. In questo senso la formazione può offrire un consistente contributo rifiutando una professionalità standardizzata e incardinata su parametri prestazionistici”³⁰³.

Affinché le organizzazioni rimangano “sane”, in condizione di benessere, è necessario che riescano a prendere intenzionalmente in considerazione le competenze emotivo-relazionali dei soggetti, per trasformarle in opportunità, per creare valore, per innescare processi generativi e innovativi.

Partendo dall'assunto che le emozioni – dolore, paura, vergogna, amore, compassione – sono al centro non solo della vita individuale ma anche di quella sociale, come motore delle relazioni interpersonali, Nussbaum (2004) pone le basi di una teoria delle emozioni, senza la quale nessuna etica può dirsi adeguata.

³⁰¹ M. DE VINCENZO, *La tossicità organizzativa: stress, mobbing, burn-out*, in I. BUCCIONI, CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, cit.

³⁰² B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 127.

³⁰³ *Ivi*, p. 124.

Esiste un'intelligenza delle emozioni, considerando l'intelligenza profondamente connessa all'emotività, senza la quale, risulterebbe limitata e incompleta. Vi sono emozioni creative che possono fondare un'etica ragionevole, l'etica della pari dignità, come la compassione e la gratitudine, ma anche la rabbia e l'indignazione. In virtù dell'onnipresenza dell'emozione nella vita e nell'intelligenza individuale, Nussbaum tenta di indicare la strada più adeguata per "sfruttare" tale condizione ai fini della promozione della dignità umana e della libertà³⁰⁴.

Le emozioni agiscono sul pensiero, a volte in modo "prepotente", fornendo le motivazioni per agire o non agire. Le emozioni dunque, "sconvolgendo" l'intelligenza, svolgono un ruolo fondamentale, troppo spesso ignorato, nella formazione umana, ponendosi al centro della vita individuale e sociale come fattori determinanti nelle relazioni interpersonali, alla base del nostro vivere civile.

Nella disamina dell'intelligenza delle emozioni, la tesi di fondo di Nussbaum si avvicina agli esiti recenti delle neuroscienze, richiamando la valenza emotiva quale componente determinante del pensiero e parte integrante del ragionamento di ogni soggetto, configurandosi come dispositivo cognitivo, sia nella vita privata che nella vita pubblica³⁰⁵.

Emozioni concepite come reazioni intelligenti, che a volte sfuggono al nostro controllo, come "oggetti" che ci stanno particolarmente a cuore e che, in prospettiva assiologica, sono strettamente legate ai nostri valori, ai nostri scopi, al nostro benessere personale, al senso della nostra vita. Importante quindi riconoscere le caratteristiche e le manifestazioni particolari di ogni singola emozione e decidere quali coltivare e quali trattare con estrema cautela.

Già Goleman (1996; 1998)³⁰⁶ identificava alcune caratteristiche dell'intelligenza emotiva e alcune strategie per "lavorare" con l'intelligenza

³⁰⁴ M. C. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna, 2004.

³⁰⁵ *Ibidem*.

³⁰⁶ D. GOLEMAN, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.

D. GOLEMAN, *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.

emotiva: la consapevolezza delle proprie emozioni, intesa come autoconsapevolezza sui propri stati emotivi e come capacità di riconoscere ed esprimere un sentimento nel momento in cui si presenta; la gestione e la padronanza del sé, come autocontrollo nel riuscire a dominare le emozioni in modo che siano appropriate e indirizzate verso fini costruttivi; la motivazione, ossia la capacità di guidare e spronare se stessi verso il raggiungimento dei propri obiettivi, riuscendo a posticipare la gratificazione e a controllare gli impulsi; l'empatia, vale a dire la capacità di percepire e riconoscere i sentimenti e le prospettive degli altri, di sintonizzarsi emotivamente con loro, di cogliere i sottili segnali sociali che esprimono bisogni o desideri; la gestione delle relazioni e le abilità sociali, dunque saper gestire bene le emozioni nelle relazioni interpersonali, leggendo accuratamente le situazioni sociali in modo da trattare con efficacia le interazioni, i conflitti, i problemi comunicativi.

2.4. Bisogni emergenti, resilienza e *coping* nelle testimonianze scritte

Al fine di esplorare le percezioni, le idee, le emozioni degli insegnanti in merito al loro benessere professionale, è risultato utile pensare innanzitutto ad un percorso di indagine di tipo induttivo.

La *Grounded Theory* ha costituito lo sfondo teorico di riferimento che ha permesso di individuare due grandi aspetti, i bisogni emergenti e la resilienza e le loro interconnessioni, attraverso l'analisi delle testimonianze scritte di diversi educatori e insegnanti.

Partendo dall'analisi dei dati qualitativi raccolti in *setting* concreti, la *Grounded Theory* permette di generare sistematicamente una teoria locale proprio nel corso dell'analisi sul campo e sulla base degli elementi emersi. In questo contesto, il riferimento teorico più diretto è quello dell'interazionismo simbolico: il mondo sociale è visto come il prodotto di un gioco reciproco fra gesti, simboli e

sistemi di significati racchiusi in un contesto sociale significativo che permette di costruire la realtà sociale dal punto di vista dei partecipanti³⁰⁷.

Nel rispetto della metodologia tipica della *Grounded Theory*, sono stati raccolti alcuni dati, desunti dalle testimonianze scritte degli insegnanti, i cui risultati hanno orientato la raccolta e la catalogazione di nuovi dati. L'avvio dell'indagine ha previsto una situazione problematica e una attinente domanda di ricerca rivolta ai professionisti dell'educazione: *Secondo la sua esperienza, come può definire il "benessere professionale"? (Come si manifesta, in quali circostanze, con quali persone, attraverso quali caratteristiche, etc.).*

Per l'analisi dei contenuti delle testimonianze è stato utilizzato un tipo di codifica aperta che, attraverso un processo costante di andata e ritorno dai dati³⁰⁸, ha permesso la scomposizione e la frammentazione dei concetti in vista di un'iniziale ipotesi di ricerca dei bisogni emergenti di educatori e insegnanti. Nel corso della lettura dei *self report* è emerso il riconoscimento di concetti costanti e ricorrenti, non solo in relazione ai "bisogni" di benessere ma anche alle "strategie" che i diversi professionisti adottano nella pratica educativa quotidiana per costruire il benessere.

Una sorta di "casualità" nel processo di analisi che, per un effetto di *serendipity*, ha permesso in questa prima fase esplorativa di accogliere come valore aggiunto la non sistematicità della ricerca, facendo emergere elementi tanto imprevedibili quanto preziosi. Per questo si è reso necessario evidenziare e valorizzare sia gli aspetti legati ai "bisogni emergenti", sia gli aspetti relativi alle "strategie resilienti", con la conseguente attribuzione di "etichette" categoriali (Bisogni Soggettivi, Bisogni Intersoggettivi, Resilienza e *Coping*.)

I *self report* degli insegnanti, in merito alla percezione del loro benessere professionale, si collocano all'interno di un approccio narrativo non diacronico ma basato sul qui e ora.

La ricerca che utilizza un dispositivo narrativo su cui esercitare un processo ermeneutico, si configura come studio narrativo delle vite e delle azioni umane

³⁰⁷ B. G. GLASER, A. STRAUSS, *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando, Roma, 2009.

³⁰⁸ *Ibidem*.

con uno specifico *focus* sul presente e sulla contestualità delle esperienze. L'agire umano di un soggetto individuale e/o sociale, collocato in uno specifico tempo e spazio, viene dotato di intenzioni e motivazioni, viene iscritto in rapporti di reciprocità con altre azioni ed eventi e viene connotato di significati culturalmente riconosciuti e riconoscibili³⁰⁹.

“Il paradigma della narrazione è divenuto uno dei più significativi nell'attuale cultura dell'educazione”³¹⁰ e la scrittura è una delle manifestazioni più genuine della *cura sui* in quanto il sé diviene l'oggetto su cui scrivere. “La *cura sui* implica una crescita personale, una riflessione sulla propria soggettività, un'indagine sul proprio sé, una comunicazione personale con la cultura (letteraria, artistica, filosofica, religiosa, etc.) condotta attraverso una dimensione esercitata – come *potestas* – da parte del soggetto su se stesso [...]. L'aver cura di se stessi viene a significare ascoltarsi, interrogarsi, analizzarsi, secondo un modello che trova il proprio baricentro nell'equilibrio tra strutturazione e ristrutturazione del sé”³¹¹.

Le narrazioni giocano dunque un ruolo centrale proprio nel processo di significazione degli eventi. La vita umana è contraddistinta dai significati ed è condizionata più dalle opinioni e dai significati che attribuiamo agli eventi che dagli eventi medesimi³¹². Le narrazioni con cui i soggetti organizzano le esperienze e gli eventi in genere costituiscono il fondamento della percezione che hanno degli altri, di se stessi, del mondo esterno³¹³, muovendosi all'interno della costruzione di una personale “prospettiva di significato”.

Per Mezirow la prospettiva di significato è “la struttura dei presupposti entro la quale la nostra esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza. Una prospettiva di significato è un *set* abituale di aspettative che

³⁰⁹ M. STRIANO, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in F. PULVIRENTI (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, Aracne, Roma, 2008.

³¹⁰ M. STRIANO, *Metacognizione e processi di formazione. Ipotesi pedagogiche*, in A. MARIANI, D. SARSINI, *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna, 2006, p. 64.

³¹¹ *Ivi*, pp. 41-42.

³¹² J. S. BRUNER, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

³¹³ S. GIUSTI, F. BATINI, G. DEL SARTO, *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento, 2007.

costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza"³¹⁴.

Procedendo da un'analisi dei bisogni (soggettivi e intersoggettivi) e delle strategie di resilienza e *coping*, il "benessere" può così essere interpretato, nelle testimonianze di educatori e insegnanti, in relazione alle prospettive di significato che esso genera.

"Le prospettive di significato determinano le condizioni essenziali che permettono di costruire interpretativamente il significato di un'esperienza. Definendo le nostre aspettative, una prospettiva di significato ordina selettivamente ciò che apprendiamo e il modo in cui lo apprendiamo. Ogni prospettiva di significato contiene un certo numero di schemi di significato costituiti dalle conoscenze, convinzioni, dai giudizi di valore e dai sentimenti che si manifestano nell'interpretazione"³¹⁵.

Quindi, orientare un individuo verso il pensiero narrativo per costruire il sé narrato³¹⁶ "significa trasferirgli competenze di autorientamento, con la finalità di scelte immediate o future, in direzione di una decisione o per una lettura più appropriata di un contesto esistenziale e/o professionale, per progettare un percorso formativo o per migliorare la percezione di sé in direzione di un'efficacia maggiore nell'azione di soddisfacimento dei propri bisogni, di realizzazione dei propri progetti e desideri"³¹⁷.

Il lavoro di ricostruzione di alcuni aspetti legati alle epistemologie professionali degli insegnanti riveste non soltanto un'importante funzione euristica, ma anche una significativa valenza formativa, in quanto rende i professionisti consapevoli delle condizioni epistemiche delle pratiche realizzate ed offre loro occasioni di riflessione in cui essi possono esercitare a diversi livelli forme di indagine sul proprio agire, evidenziandone non solo le implicazioni

³¹⁴ J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, pp. 47-48.

³¹⁵ *Ivi*, p. 49.

³¹⁶ A. SMORTI, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze, 1994.

³¹⁷ S. GIUSTI, F. BATINI, G. DEL SARTO, *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento, 2007, p. 48.

teoriche e concettuali ma anche i presupposti impliciti, le precondizioni culturali e sociali, i vincoli più o meno occulti che le condizionano.

Le testimonianze scritte dei professionisti dell'educazione hanno stimolato in loro quel pensiero riflessivo che, originando dalla lettura attenta della realtà osservata, oscura e confusa nell'immediato, favorisce un processo di dispiegamento che rende la realtà più chiara e definita. Le narrazioni scritte hanno rivelato un forte valore educativo, contribuendo allo sviluppo di "competenze trasversali" attraverso l'utilizzo consapevole del pensiero narrativo e di abilità ermeneutiche rispetto alla conoscenza di sé e degli altri, all'attribuzione di significato agli eventi e alla costruzione di senso³¹⁸.

Ciò ha permesso di leggere alcuni processi conoscitivi e metacoscitivi implicati nell'agire professionale come processi di vera e propria "costruzione" della realtà empirica ed esperienziale in cui l'agire ha preso forma e si è realizzato conferendo ad esso senso e significato.

La capacità di rivedere e di riconoscere il proprio ruolo, le proprie competenze, la valenza conoscitiva delle teorie costruite in situazione, attraverso l'attribuzione di significati nuovi alle esperienze, diventa per i professionisti una necessità che si traduce in una maggiore qualità della stessa azione educativa la quale diventa "azione riflessiva" capace di mettere in moto modificazioni consapevoli e intenzionalmente orientate verso processi di apprendimento trasformativo e di cambiamento organizzativo.

Come *input* del "pensiero riflessivo" già Dewey (1973) poneva l'*inquiry*, che ha luogo nella realtà e che si svolge attraverso alcune fasi (la suggestione, l'intellettualizzazione, l'idea come guida o ipotesi, il ragionamento in senso stretto, il controllo delle ipotesi mediante l'azione), che procedono dalla considerazione del dubbio alla risoluzione dello stesso³¹⁹. Si tratta di un processo

³¹⁸ S. GIUSTI, F. BATINI, G. DEL SARTO, *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, cit.

³¹⁹ J. DEWEY, *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1973.

transazionale, indeterminato e sociale che armonizza, nel contesto reale osservato, la riflessione e l'azione³²⁰.

Il processo narrativo-riflessivo rispecchia una modalità di pensiero che “getta sui saperi una rete che li definisce e li aggrega, li analizza e li struttura. Da tutto ciò risulta chiara la relazione che corre tra narrazione, formazione e pedagogia. Una relazione che pone il racconto come fattore cruciale nel formarsi/formare (si pensi al diario, al romanzo, al cinema) e pone la pedagogia come un referente-chiave del narrativo”³²¹.

Il convincimento è quello secondo cui attraverso strumenti narrativi sia possibile ricostruire e riattualizzare i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza implicati nell'agire dei professionisti, consentendo di identificare e promuovere gli elementi di crescita e trasformazione che attraverso tali processi si determinano.

“Cresce la consapevolezza della necessità di [...] provvedere all'umanizzazione del lavoro mettendolo in relazione con le dimensioni dell'*essere* e investendolo di un senso, e quindi all'esigenza di 'riscoprire' le persone, di farle riemergere 'totalmente' con la loro originale soggettività”³²².

Queste le motivazioni forti che hanno ispirato il coinvolgimento diretto dei partecipanti rendendoli protagonisti, anche attraverso la stesura dei *self report*, del proprio personale processo di crescita formativa.

Sulla base delle diverse testimonianze scritte degli insegnanti, in merito alla definizione e alla declinazione del concetto di benessere professionale, sono emerse due grandi categorie interpretative che hanno messo in luce la “direzione” verso cui convergono i “bisogni emergenti” e, in interconnessione, le “strategie resilienti” dei professionisti dell'educazione di oggi.

Lo studio compiuto, di natura descrittiva e interpretativa in questa prima fase, riporta una serie di casi selezionati per le loro peculiarità esemplari, che meritano attenzione propria, senza prevederne la generalizzazione ma osservando

³²⁰ D. A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

³²¹ A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit. p. 64.

³²² B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 12.

gli aspetti comuni e ricorrenti delle due categorie evidenziate: bisogni emergenti e strategie resilienti.

L'idea e l'immagine di "bisogno" rimandano comunemente ad una connotazione negativa di disagio o di povertà. Al contrario, è opportuno considerare il concetto di bisogno non tanto come mancanza, privazione o deficienza, in sé negativa, ma come una relazione di dipendenza e di interdipendenza della persona con i suoi ecosistemi, che porta stimoli e impulsi positivi per il suo sviluppo³²³.

Il bisogno è un tema importante in pedagogia, un presupposto necessario da cui muovere per pensare e porre in essere azioni pedagogiche, formative ed educative. Il concetto di bisogno si è storicamente strutturato e sviluppato nell'ambito di diverse teorie e domini disciplinari, quale quello economico, sociale e psicologico, ciascuno dei quali, a vario titolo, volta a volta, ha sviluppato questi temi dall'interno della propria specificità epistemologica³²⁴.

In merito alla definizione di tale "condizione", vengono identificate alcune fondamentali, quanto differenti, declinazioni di cosa sia il bisogno. Lévinas (1977)³²⁵ propone un'idea di bisogno in chiave positiva, ossia come luogo di rielaborazione attiva del mondo, dell'oggetto, dell'altro e dunque di liberazione, ribaltando la più diffusa e consueta accezione negativa di bisogno, che lo intende come mancanza, carenza, assenza, privazione. In questa accezione il bisogno, come espressione di "bisogno sociale"³²⁶ si configura come una risorsa, una ricchezza per il soggetto che ne è portatore. Ne deriva che una vita felice non è una vita in cui il soggetto non provi più bisogno di nulla, avendo realizzato la piena soddisfazione di tutti i bisogni possibili, ma è piuttosto capacità costante di fissare per la propria esistenza una meta reimmaginando per sé, ogni volta, un nuovo bisogno per darsi e, di conseguenza, un progetto. Il bisogno è pertanto

³²³ D. IANES, V. MACCHIA, *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento, 2008.

³²⁴ A. MONASTA, *La progettualità nella formazione*, in A. MONASTA (a cura di), *Mestiere: progettista di formazione*, Carocci, Roma, 1998.

³²⁵ E. LÉVINAS, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 1977.

³²⁶ P. OREFICE, V. SARRACINO (cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.

“aspirazione a vivere una situazione di benessere, è appetito di completezza, di pienezza”³²⁷.

Secondo la teoria gerarchica di Maslow (1982)³²⁸, i bisogni si traducono in motivazioni all’agire, sono dei mezzi per raggiungere un fine che è la piena realizzazione delle proprie potenzialità, muovendo dai basilari bisogni fisiologici, ai bisogni di sicurezza, di affetto, di stima, fino ai più alti bisogni di autorealizzazione. Per giungere all’autorealizzazione, al vertice della piramide gerarchica, è necessario che siano soddisfatti i precedenti bisogni, per favorire i processi di maturazione di alcune specifiche caratteristiche di personalità (realismo, accettazione di sé, spontaneità, autonomia e indipendenza, capacità di avere rapporti umani positivi, capacità di tenere distinti i mezzi dagli scopi, senso dell’ironia, creatività, originalità), oltre che di competenze sociali e capacità tecniche particolari e raffinate.

Un grande vantaggio che la teoria di Maslow ci offre è quello di fornire un fondamento logico per guardare le persone “problematiche” semplicemente come persone con bisogni insoddisfatti, senza per questo doverle giudicare “cattive” o “pericolose”.

Pourtois, Humbeeck e Desmet (2012) hanno individuato alcuni bisogni psicosociali come indicatori di resilienza. La persona resiliente esprime benevolenza, affetto e comprensione, anche attraverso il “sorriso di attaccamento”³²⁹; è creatore di legami, distensivo, attrattivo e dotato di senso dell’umorismo. Sono tratti fortemente resilienti, insieme all’empatia, alla sensibilità, al senso estetico, che riflettono un atteggiamento di accoglienza, di riconoscenza sociale, di ottimismo e di fiducia nell’avvenire. L’umorismo benevolo e creatore di legami, così come l’atteggiamento ottimista, rispondono ai bisogni di attaccamento e di accettazione del soggetto, come pure ai bisogni cognitivi, emotivi e motivazionali.

³²⁷ A. MANFREDA, *Mappatura dei bisogni e pedagogia della salute*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 4, 2010, p. 37.

³²⁸ A. H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1982.

³²⁹ J-P. POURTOIS, B. HUMBEECK, H. DESMET, *Les ressources de la résilience*, Presses Universitaires France, Paris, 2012.

Pourtois, Humbeeck e Desmet (2012)³³⁰ ritengono che una persona esposta ad un episodio di vita che “riduce in pezzi” e che fa prova malgrado tutto di socievolezza e/o di socialità e di altruismo sia un eccellente esempio di resilienza. L’elaborazione di una definizione solida di sé permette all’essere umano di attraversare prove difficili senza modificare tuttavia l’idea che si fa di sé.

Nello specifico, il termine resilienza (dal latino *resilio*, tornare indietro, rimbalzare) appartiene alla terminologia della fisica dei materiali, soprattutto dei metalli, e definisce la capacità di un corpo di resistere ad un urto assorbendo energia cinetica senza rompersi. Anche se il concetto di resilienza è stato studiato prevalentemente come risposta individuale alle situazioni di crisi, un filone di ricerche più recente punta a estendere il concetto a sistemi sociali più ampi come la famiglia, la scuola, le organizzazioni e le comunità, nell’obiettivo di individuare e potenziare gli elementi comuni dei processi di resilienza³³¹. Per resilienza si intende allora la capacità del soggetto di mantenere un discreto livello di adattamento anche in condizioni di vita particolarmente sfavorevoli (la capacità di essere contemporaneamente flessibile e di resistere agli urti), quindi sia la capacità di prevenire e fronteggiare i problemi, sia la capacità di recupero³³². L’individuo avendo subito un trauma, ma che fa prova di resilienza, arriva ad inseguire il suo sviluppo identitario attraverso la soddisfazione dei suoi bisogni psicosociali e dei processi di affiliazione, di compimento, di autonomia e di ideologia.

Secondo Pourtois, Humbeeck e Desmet (2012)³³³, lo sviluppo dell’essere umano che ha subito un “urto” può comportare quattro grandi direzioni: può fermarsi (desistenza), mantenersi (resistenza), replicare negativamente (desilienza) oppure riprendere un nuovo sviluppo di emancipazione (resilienza).

Nei contesti lavorativi, la persona “desiliente” arresta il proprio sviluppo professionale, al contrario del soggetto “resiliente” che riesce a comprendere meglio il proprio funzionamento e a trasformare le difficoltà in sfide e in sbocchi, migliorando le proprie competenze. Secondo l’approccio di Pourtois, Humbeeck e

³³⁰ *Ibidem*.

³³¹ E. MALAGUTI, *Educarsi alla resilienza*, Erickson, Trento, 2005.

³³² B. CYRULNIK, E. MALAGUTI, *Costruire la resilienza*, Erickson, Trento, 2005.

³³³ J-P. POURTOIS, B. HUMBEECK, H. DESMET, *Les ressources de la résilience*, cit.

Desmet (2012)³³⁴ la resilienza può evolversi attraverso un processo di orientamento, può aiutare ad agire sulle proprie risorse personali e può aiutare a percepire un avvenire professionale che risponde alle proprie attese.

Lo studio dei processi di resilienza contribuisce alla comprensione di uno degli interrogativi guida della pedagogia, cioè che cosa significa educare bene e come gli educatori-insegnanti-operatori sociali possono operare in tal senso, con l'obiettivo di aiutare le famiglie, la scuola e la comunità a investire risorse sui fattori protettivi dello sviluppo, piuttosto che unicamente sulla prevenzione dei fattori di rischio³³⁵.

In letteratura sono state identificate tre grandi classi di fattori protettivi che contribuiscono a sviluppare e a mantenere un comportamento resiliente: caratteristiche di personalità, intelligenza flessibile e capacità adattiva, senso dello *humor*, empatia e *locus of control* interno³³⁶; aver avuto, da piccoli, persone di riferimento significative che si sono interessate al bambino con un forte coinvolgimento emotivo; un supporto sociale ben definito³³⁷. Ne consegue che si può parlare di resilienza a partire da diverse discipline (pedagogia, psicologia, sociologia, medicina) sottolineando come sia necessario mantenere costante l'attenzione a conservare un approccio multidimensionale e multi professionale, capace di interventi mirati e specifici ma, in prospettiva ecologica, sempre nella consapevolezza del loro collocarsi dentro un contesto ampio e complesso³³⁸.

Nell'ambito degli studi sulla resilienza, la psicologia positiva individua anche nelle risorse di *coping* uno degli elementi principali dell'adattamento per fronteggiare momenti di tensione e ristabilire il benessere soggettivo. In generale per *coping* si intende la percezione di controllo e gestione degli eventi critici³³⁹ e ogni individuo utilizza diverse e personali strategie. Si riferisce sia a ciò che un

³³⁴ *Ibidem*.

³³⁵ P. MILANI, M. IUS, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.

³³⁶ S. S. LUTHAR, *Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents*, in "Child Development", 62, 1991, pp. 600-616.

³³⁷ M. ZANOBINI, M. MANETTI, M. C. USAI, *La famiglia di fronte alla disabilità*, Erickson, Trento, 2002.

³³⁸ P. MILANI, M. IUS, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, cit.

³³⁹ B. ZANI, E. CICOGNANI, *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, cit.

individuo fa effettivamente (*coping* attivo) per affrontare una situazione difficile, di disagio, sia al modo in cui si adatta emotivamente a tale situazione (*coping* passivo). Importante per l'attivazione di una o dell'altra modalità di *coping* è la valutazione o la percezione che si ha dell'evento³⁴⁰ con le conseguenti azioni comportamentali che tale processo comporta.

Alcuni studi hanno dimostrato che la resilienza è particolarmente importante per gli insegnanti, costituendosi come fattore predittivo di benessere nei contesti scolastici³⁴¹. Il soggetto che ama il proprio lavoro è persona *engaged*: proattiva e partecipante, amichevole e collaborativa, motivata e entusiasta, sperimenta più facilmente emozioni positive e per questo incrementa la sua resilienza e dunque la sua dotazione di resistenza e speranza³⁴². In questo senso i professionisti che operano con ruolo educativo possono, e devono, fungere da tutori intenzionali di resilienza³⁴³.

Da un punto di vista scientifico, la resilienza si riassume nel processo a partire dal quale una persona o un gruppo manifestano la propria capacità a svilupparsi bene, a continuare a proiettarsi nell'avvenire in presenza di elementi destabilizzanti, di condizioni di vita difficile, di traumi severi e/o ripetuti³⁴⁴. Questa definizione integra, secondo gli autori, quattro condizioni: l'identificazione di un trauma o la percezione di una rottura nell'individuo; la messa in opera di strategie di resistenza o di desistenza; un potenziale di sviluppo preservato; una propensione a perseguire uno sviluppo al di là del trauma o del problema vissuto³⁴⁵. Tale processo di sviluppo si realizza congiuntamente al soddisfacimento dei bisogni psicosociali.

Nell'ambito dello studio del benessere professionale di educatori e insegnanti, le strategie di resilienza e *coping* e la rilevazione dei bisogni emergenti hanno rappresentato le categorie interpretative di analisi delle testimonianze

³⁴⁰ *Ibidem*.

³⁴¹ J. PRETSCH, B. FLUNGER, M. SCHMITT, *Resilience Predicts Well-Being in Teachers, but Not in Non-Teaching Employees*, in "Social Psychology of Education: An International Journal", 15, 2012, pp. 321-336.

³⁴² B. ROSSI, *Il lavoro felice*, La Scuola, Brescia, 2012.

³⁴³ P. MILANI, M. IUS, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, cit.

³⁴⁴ J-P. POURTOIS, B. HUMBEECK, H. DESMET, *Les ressources de la résilience*, cit.

³⁴⁵ B. CYRULNIK, J-P. POURTOIS, *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007.

scritte, sulla base del seguente *input* di riflessione: *Secondo la sua esperienza, come può definire il “benessere professionale”? (Come si manifesta, in quali circostanze, con quali persone, attraverso quali caratteristiche, ecc).*

Gli aspetti comuni rilevati all'interno delle narrazioni sono stati sintetizzati nelle seguenti categorie interpretative:





1) *Bisogni soggettivi (BS)*: di tipo emotivo, motivazionale, metacognitivo, riflessivo, autovalutativo, di autoefficacia.

2) *Bisogni intersoggettivi (BI)*: di tipo comunicativo, relazionale, di condivisione metodologica e didattica.

3) *Resilienza e Coping (RC)*: controllo e gestione degli eventi critici, empatia, resistenza, cambiamento in ottica migliorativa e costruttiva, adattamento, autodeterminazione, consapevolezza.

Si riporta di seguito l'esempio di alcune testimonianze scritte da educatori e insegnanti, una per ogni ordine scolastico: asilo nido, scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado. All'interno delle narrazioni sono stati sottolineati gli aspetti relativi ai Bisogni Soggettivi e Intersoggettivi e alle strategie di Resilienza e *Coping* di educatori e insegnanti, in riferimento alle rispettive categorie di analisi.

Secondo la sua esperienza, come può definire il “benessere professionale”?
 (Come si manifesta, in quali circostanze, con quali persone, attraverso quali
 caratteristiche, ecc).

S. F. (Sesso F) – Educatrice Asilo Nido	Categorie di analisi
<p><i>Il benessere si compone di almeno tre aspetti: benessere nella relazione con i bambini, con le famiglie e con gli altri adulti (colleghe, supervisore, cooperativa, personale ausiliario).</i></p> <p><i><u>Nella relazione con i bambini il mio benessere si realizza osservando il loro interesse verso le attività proposte, i riscontri positivi che mi danno (quando ripropongono a casa, ai genitori, la costruzione delle tane ...) la voglia di sapere cosa andremo a fare o M.S. che dice “Io mi diverto tanto, sono bellissime queste attività”. Ma sono anche i percorsi di cambiamento e crescita dei bambini più “difficili”, che continuamente rinforzano e danno valore alla pazienza e alla mia perseveranza.</u></i></p> <p><i><u>Nella relazione con i genitori il benessere professionale si realizza nella possibilità di aprire canali di comunicazione basati sulla fiducia e sulla chiarezza reciproche: occorre l'accettazione e l'ascolto del genitore e, dove possibile o opportuno, continui scambi giornalieri sugli atteggiamenti e sui comportamenti dei bambini, a scuola come a casa.</u></i></p> <p><i><u>Nella relazione con le colleghe il benessere professionale si realizza nella possibilità di collaborazione, condivisione, Per me non è benessere accettare le decisioni prese a due nel corridoio o le imposizioni dettate dall'iniziativa personale. Le</u></i></p>	<p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;"></p>

ripetute intrusioni quando sto facendo attività e la porta è chiusa, per venirmi a raccontare un episodio buffo di un bambino o dare una direttiva. Non è benessere partecipare al quarto incontro di continuità perché una collega decide spontaneamente e “solidaristicamente” di cedermi il suo posto. Non è benessere limitare gli incontri di progettazione alla mera individuazione degli obiettivi e all’abbozzo di idee relative alla festa di carnevale ... Mi piacerebbe una vera condivisione, non arrivare a scuola e sentirmi dire: “Tieri mi sono dimenticata di dirvi che...”. Ho la percezione di avere l’incarico solo sulla sezione arancione e poi di non avere altri ruoli... Forse devo entrare nell’ottica della scuola e non della sezione...



Legenda

- 1) Bisogni Soggettivi (BS)
- 2) Bisogni Intersoggettivi (BI)
- 3) Resilienza e *Coping* (RC)






*Secondo la sua esperienza, come può definire il “benessere professionale”?
(Come si manifesta, in quali circostanze, con quali persone, attraverso quali
caratteristiche, ecc).*

R. F. (Sesso F) - Insegnante Scuola dell’Infanzia	Categorie di analisi
<p><i>Il benessere professionale è la voglia e la passione, ogni giorno, di svolgere il proprio lavoro. È l’interesse che si rinnova continuamente per trovare nuove strategie, per migliorare la propria professionalità. Questa forte spinta motivazionale e la ricerca attiva caratterizza il benessere professionale. Ciò a volte può non bastare perché molti sono gli ostacoli: come le relazioni con i colleghi che possono non condividere la voglia di ricercare, o di mettersi in discussione, per lavorare secondo metodologie comuni.</i></p> <p><i>Il benessere professionale è dato anche dal giusto equilibrio tra lavoro e famiglia: spesso questo equilibrio può essere molto precario per questioni sia di tempistica che di problematiche inerenti il lavoro o la famiglia, allora una sfera può influenzare l’altra. Quando questo immaginario confine non c’è più viene meno anche il senso di benessere.</i></p>	<p style="text-align: center;">BS</p> <p style="text-align: center;">BS</p> <p style="text-align: center;">BI</p> <p style="text-align: center;">BI</p> <p style="text-align: center;">RC</p>

Legenda

- 1) Bisogni Soggettivi (BS)
- 2) Bisogni Intersoggettivi (BI)
- 3) Resilienza e Coping (RC)

Secondo la sua esperienza, come può definire il “benessere professionale”?
(Come si manifesta, in quali circostanze, con quali persone, attraverso quali caratteristiche, ecc).

L. C. (Sesso F) - Insegnante Scuola Primaria	Categorie di analisi
<p><i>La scuola. Che bel posto! Al mattino mi attendono all'ingresso più di cento <u>bambini</u> che, chiassosi ma allegri, aspettano la prima campanella e hanno subito qualcosa di nuovo da raccontarmi. Il secondo saluto è per le <u>colleghe</u> e le “<u>custodi</u>”, <u>con tutte le quali ci salutiamo con tanta gioia</u>. Finalmente: la campanella! E la giornata comincia. Le classi oggi, come si sente sempre dire (ma è vero) non sono più quelle di una volta, i bambini sono delle individualità sempre più particolari e a quelle dobbiamo adattarci noi. Quindi <u>ho preparato la stessa attività con variazioni che spero aiutino i bambini con difficoltà e permettano agli altri di provare comunque soddisfazione e non noia nello stare a scuola</u>.</i></p> <p><i><u>Mi sento un po' fallita quando non riesco in questa impresa (e a volte succede), ma estremamente soddisfatta e realizzata quando ci riesco (e a volte succede). È appagante capire di aver trovato la strada giusta per tenere in classe in tranquillità un alunno con ADHD con gravi problemi di comportamento e allo stesso tempo soddisfacente sapere di avercela messa tutta anche se non ci sono riuscita.</u></i></p> <p><i>Un tasto ancora dolente sono <u>alcune colleghe che non ti</u></i></p>	<p style="text-align: center;"> BI</p> <p style="text-align: center;"> RC</p> <p style="text-align: center;"> BS</p> <p style="text-align: center;"> RC</p> <p style="text-align: center;"> BI</p>

rispettano nel momento in cui ti contestano ogni minima novità e soprattutto ti rispondono: queste cose IO le ho sempre fatte. Ma comunque io vado avanti, convinta delle mie scelte, confermate dai risultati visibili che ottengo nel momento in cui i bambini mi dicono che la loro materia preferita è la matematica. Ultima nota dolente è rappresentata da una parte dei genitori (che oggi purtroppo sono tanti) che non riconoscono più il valore della scuola, non il MIO valore ma anche solo quello della scuola in quanto istituzione. Con loro è difficile parlare, far loro capire che è necessario aiutare il loro figlio, far capire che anch'io lavoro con onestà e impegno e non contro di loro. Ecco che di fronte a questa situazione esistono genitori che invece si affidano, collaborano e, in serenità e spesso allegria, si preoccupano della crescita emotiva, affettiva e sociale del loro figlio e cercano di raggiungere questi traguardi con me.





La scuola! Che bel posto. Ci sono tanti problemi, ma anche tanti momenti in cui mi sento veramente appagata professionalmente e sono contenta e convinta di aver scelto questo lavoro.



Legenda

- 1) Bisogni Soggettivi (BS)
- 2) Bisogni Intersoggettivi (BI)
- 3) Resilienza e Coping (RC)





Secondo la sua esperienza, come può definire il “benessere professionale”? (Come si manifesta, in quali circostanze, con quali persone, attraverso quali caratteristiche, ecc).

S. C. (Sesso M) - Insegnante Scuola secondaria di primo grado	Categorie di analisi
<p><i>I momenti di benessere a scuola oggi sono sempre più rari. Ci troviamo ogni giorno a <u>fronteggiare situazioni difficili</u>, con i ragazzi, con le famiglie e a volte con i colleghi e con il Dirigente. <u>Sarebbe importante riuscire a mantenere il giusto distacco da certe situazioni ma è anche vero che è impossibile non essere coinvolti</u>. Comunque credo che il mestiere di insegnante, anche rispetto ad altri, riesca a dare qualche soddisfazione. Per esempio <u>quando con un ragazzo “difficile” riesco a raggiungere un piccolo risultato, di comportamento o di rendimento, sentirmi efficace mi restituisce gratificazioni e benessere</u>. A volte <u>in sala professori si respira un clima un po’ pesante (dipende dai presenti!)</u>, altre volte <u>si riesce anche a scherzare e condividere qualche argomento “non di scuola” e questo favorisce il benessere</u>.</i></p>	<p style="text-align: center;">     </p>

Legenda

- 1) Bisogni Soggettivi (BS)
- 2) Bisogni Intersoggettivi (BI)
- 3) Resilienza e Coping (RC)

Secondo la sua esperienza, come può definire il “benessere professionale”? (Come si manifesta, in quali circostanze, con quali persone, attraverso quali caratteristiche, ecc).

<p>R.S. (Sesso F) - Insegnante (di sostegno) Scuola secondaria di secondo grado</p>	<p>Categorie di analisi</p>
<p><i>Per me lo stare bene a scuola significa entrare in una classe e trovare <u>il gruppo degli alunni pronto ad ascoltarti e ad interagire con te.</u> Questo presuppone aver preparato una lezione significativa per quegli alunni e avere voglia, trovare <u>piacere e appagamento nel proporgliela e nell'accogliere le loro domande, anche critiche, e i loro bisogni.</u></i></p> <p><i>Il contrario di questo stato è ciò che, purtroppo, mi succede da qualche anno, da quando, cioè, ho la titolarità su una cattedra di sostegno, ma non ho più la cattedra intesa come luogo fisico e soprattutto morale, se così si può dire. <u>Mi sento isolata (e credo che capiti a tanti altri colleghi, solo che molti non sono disposti ad ammetterlo), come gli alunni che seguo, isolata dai colleghi curricolari</u> e, di conseguenza, dagli studenti non certificati. Ho avuto anche la sfortuna di seguire alunni con patologie gravi o, comunque, <u>alunni che non recepiscono i percorsi individualizzati che, nonostante tutto, continuo a preparare anche con impegno e piacere....</u></i></p>	<p style="text-align: center;">  BI  BS  RC  RC </p>

Legenda

- 1) Bisogni Soggettivi (BS)
- 2) Bisogni Intersoggettivi (BI)
- 3) Resilienza e Coping (RC)

L'interpretazione del benessere che emerge dalle testimonianze è che gli educatori e gli insegnanti sono motivati e appagati “non tanto da bisogni e desideri estrinseci (retribuzione monetaria, *fringe benefits*, carriera, *status*) quanto da bisogni e desideri intrinseci (significato, autostima, autoefficacia, competenza, partecipazione, autosviluppo, rispetto, ascolto)”³⁴⁶, nonché dalla ricerca e dall'adozione di strategie di resilienza e *coping*.

“L'esperienza lavorativa gratificante contribuisce alla definizione e al mantenimento dell'identità, alla sua affermazione e al suo consolidamento, nonché al conferimento di senso all'esistenza e di qualità all'agire [...] tramite un'esperienza lavorativa *buona* [...] più disposta a custodire il suo progetto di benessere esistenziale e sviluppo, più sollecita a farsi carico dei suoi reali profondi bisogni [...] con il convincimento che un'intersoggettività positiva è una delle principali fonti di appagamento personale e che una vita organizzativa *buona* è una vita fatta di rapporti umani profondi, di integrazione e senso di appartenenza”³⁴⁷.

Questo tipo di approccio, focalizzando l'attenzione sui soggetti socialmente situati e sulle pratiche che caratterizzano una determinata comunità professionale, consente di delineare una *local theory* che rende conto di azioni situate, come esito di un approccio dialogico e partecipativo e in grado di generare trasformazioni condivise³⁴⁸. Le attività educative e formative sono realizzate infatti da più attori sociali in situazioni di intersoggettività e il loro significato cambia a seconda dei contesti. Risulta difficile pertanto tematizzare i processi educativi e formativi come processi individuali e in termini decontestualizzati. Per questo si rende necessario approfondire maggiormente gli studi in questa direzione e progettare percorsi di ricerca mirati e intenzionali per far emergere e valorizzare il benessere professionale in tutte le sue dimensioni e manifestazioni.

³⁴⁶ B. ROSSI, *Emozioni e sentimenti nella vita organizzativa*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013, p. 89.

³⁴⁷ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 62-63.

³⁴⁸ L. FABBRI, *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*, in E. FRAUENFELDER, F. M. SIRIGNANO (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, cit.

Capitolo 3. Documentare il benessere di educatori e insegnanti

3.1. Le sfide di un'esplorazione empirica

La ricerca e l'innovazione costituiscono una determinante indiretta del benessere e sono alla base del progresso sociale ed economico³⁴⁹. In pedagogia, il nucleo della ricerca sembra consistere nello sfidare continuamente la validità dei propri assunti di base, nel discuterli, rivederli e riaffermarli attraverso più prospettive di indagine.

Nello specifico, la “sfida” della ricerca nel campo dei servizi socio-educativi e scolastici nasce dalla necessità di studiare in maniera approfondita metodi educativi, interazioni, percezioni, nonché aspetti gestionali, organizzativi, anche in termini di sostenibilità economica, al fine di promuovere la crescita dei servizi sia su un piano *quantitativo* che *qualitativo*. Le stesse politiche europee richiedono sempre più questo tipo di sforzo, nella consapevolezza che l'investimento nella prima e nella seconda infanzia rappresenta un indicatore di sviluppo dell'intero Paese poiché orienta la crescita democratica della società nella sua interezza, attraverso la promozione di diritti e opportunità e la realizzazione di un sistema integrato di interventi e servizi sociali, così come indicato anche da specifiche normative in materia³⁵⁰. Una dimensione europea della formazione e della professionalità degli insegnanti offre dunque un quadro di riferimento generativo, necessario per individuare convergenze e peculiarità tra istanze globali europee e pratiche locali.

Partendo dall'analisi dei bisogni professionali emergenti (soggettivi e intersoggettivi) e dai comportamenti di resilienza e *coping*, rilevati attraverso i *self report* di educatori e insegnanti, la presente ricerca origina da una progettazione

³⁴⁹ CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO - ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, “La misurazione del Benessere Equo e Sostenibile”, cit.

³⁵⁰ LEGGE N. 285, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza”, 28 agosto 1997.

LEGGE N. 328, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, 8 novembre 2000.

contestualizzata e situata all'interno della realtà locale fiorentina dell'Empolese-Valdelsa, collocandosi comunque, in prospettiva ecologico-sistemica, all'interno dei più ampi sistemi di riferimento, regionale, nazionale ed europeo.

La sfida di un'esplorazione empirica in merito al benessere declinato verso le professionalità educative nasce nell'ambito della riflessione e della ricerca pedagogica, per far sì che la scuola venga chiamata in causa non solo “nella sua forma tradizionalmente istituzionale, nella sua veste amministrativo-burocratica, ma in quella sua valenza formativa che spesso, in nome di qualche mito (ora dell'istruzione, ora della tecnologia, ora dell'impresa, etc.), rischia di essere lasciata in ombra dalla stessa pedagogia”³⁵¹.

La necessità dunque di impostare “un lavoro critico sulla sistematicità, sulla effettualità e sul potere politico e deduttivo di quel corpo insegnante, gestore istituzionalizzato di un segmento del potere, organizzatore di quello spazio e di quel tempo dove, per molti versi, si costituiscono le nuove generazioni [...] e che come tale deve essere sottoposto ad una critica costante”³⁵².

Ed è all'interno di questo *telos* orientativo che è stata individuata la finalità della presente ricerca, vale a dire fondare un approccio scientifico allo studio epistemologico del benessere delle professionalità educative. Nello specifico, la comparazione di modelli teorici, l'analisi delle interpretazioni pedagogiche e l'individuazione di dispositivi progettuali hanno rappresentato gli obiettivi dell'intero percorso.

Da un punto di vista metodologico, si è ritenuto opportuno procedere con metodologie di ricerca differenziate, sia di tipo *quantitativo* che *qualitativo*, per favorire una loro vicendevole integrazione ed offrire un più efficace metodo di spiegazione scientifica. In relazione alla complessità del presente oggetto di studio (il benessere di educatori e insegnanti nei contesti formativi), si ritiene che l'integrazione fra approcci quantitativi e qualitativi garantisca una migliore analisi

³⁵¹ M. STRIANO, *Metacognizione e processi di formazione. Ipotesi pedagogiche*, in A. MARIANI, D. SARSINI, *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna, 2006, p. 71.

³⁵² A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit. p. 113-114.

e comprensione del fenomeno studiato. La metodologia mista del disegno di ricerca è risultata in sintonia con un approccio sistemico e comparativo, integrando prospettive interpretative multiple e differenziate.

Il valore aggiunto di un approccio metodologico misto allo studio dei fenomeni complessi è ben esplicitato dalle parole genuine, veritiere e profonde del Piccolo Principe:

“Se vi ho raccontato tanti particolari sull’asteroide B 612 e se vi ho rivelato il suo numero, è proprio per i ‘grandi’ che amano le cifre. Quando voi gli parlate di un nuovo amico, mai si interessano alle cose essenziali. Non si domandano mai: “Qual è il tono della sua voce? Quali sono i suoi giochi preferiti? Fa collezione di farfalle?”.

Ma vi domandano: “Che età ha? Quanti fratelli? Quanto pesa? Quanto guadagna suo padre?” Allora soltanto credono di conoscerlo. Se voi dite ai grandi: “Ho visto una bella casa di mattoni rosa, con dei gerani alle finestre e dei colombi sul tetto”, loro non arrivano a immaginarsela. Bisogna dire: “Ho visto una casa di centomila lire”, e allora esclamano: “Com’è bella!”³⁵³.

I “grandi” che hanno partecipato alla ricerca sono educatori e insegnanti. Nello specifico: 93 educatori di asilo nido e servizi integrativi per la prima infanzia, 82 insegnanti di scuola dell’infanzia, 171 insegnanti di scuola primaria, 48 insegnanti di scuola secondaria di primo grado, 49 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, per un totale di 443 soggetti. Gli educatori e gli insegnanti coinvolti sono rappresentativi del territorio dell’Empolese-Valdelsa (FI) operando all’interno degli undici distretti comunali: Capraia e Limite, Castelfiorentino, Cerreto, Certaldo, Empoli, Fucecchio, Gambassi, Montaione, Montelupo, Montespertoli, Vinci.

La raccolta dei dati della ricerca ha implicato l’uso di strumenti complementari, di tipo *quantitativo* (attraverso un questionario a risposte chiuse), per permettere il confronto e la generalizzazione dei risultati, e di natura *qualitativa* (attraverso l’analisi dei resoconti scritti da parte degli insegnanti e del diario di bordo del ricercatore), per analizzare l’influenza di alcune dimensioni

³⁵³ A. SAINT EXUPÉRY, *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano, 2011, pp. 22-23.

contestuali e accedere più in profondità alle percezioni dei partecipanti. L'approccio qualitativo è risultato particolarmente rilevante per "entrare" nella scuola non in modo reificato e oggettivo, ma considerandola come un organismo funzionalmente interconnesso dotato di vita emotiva propria, in interazione continua con la vita emotiva dei suoi componenti³⁵⁴.

Il trattamento dei dati raccolti ha previsto poi una procedura di elaborazione degli esiti dei questionari, per la dimensione quantitativa e, in funzione complementare, un approccio fenomenologico per l'indagine qualitativa, con l'analisi testuale del diario di bordo e la successiva costruzione di protocolli osservativi per la registrazione di variabili contestuali (fisiche, organizzative, relazionali).

Infine, le discussioni e le interpretazioni dei dati hanno individuato elementi rilevanti e significativi di convergenza e di discontinuità relativamente ad alcuni aspetti del benessere professionale di educatori e insegnanti dei diversi ordini scolastici.

L'intero percorso di ricerca ha previsto un impegno temporale di tre anni (da gennaio 2012 a dicembre 2014) muovendo dall'intenzione principale di individuare i nuclei fondanti l'epistemologia del benessere, in relazione alle professionalità educative, e di delineare in maniera esplicita la sinergia tra lo studio dei modelli teorici, le interpretazioni pedagogiche e i dispositivi progettuali, attraverso un metodo scientifico capace di individuare e di modellizzare i più opportuni interventi di ricerca, di monitorarli e di valutarli. A questo proposito, viene valorizzato anche il significato che l'esperienza di ricerca ha assunto per i partecipanti coinvolti che, diventando in parte co-ricercatori, hanno contribuito in quanto tali anche alla dimensione interpretativa dei risultati della ricerca, permettendo di rilevare gli effetti creati da quel connubio tra conoscenza e cambiamento che caratterizza la formazione.

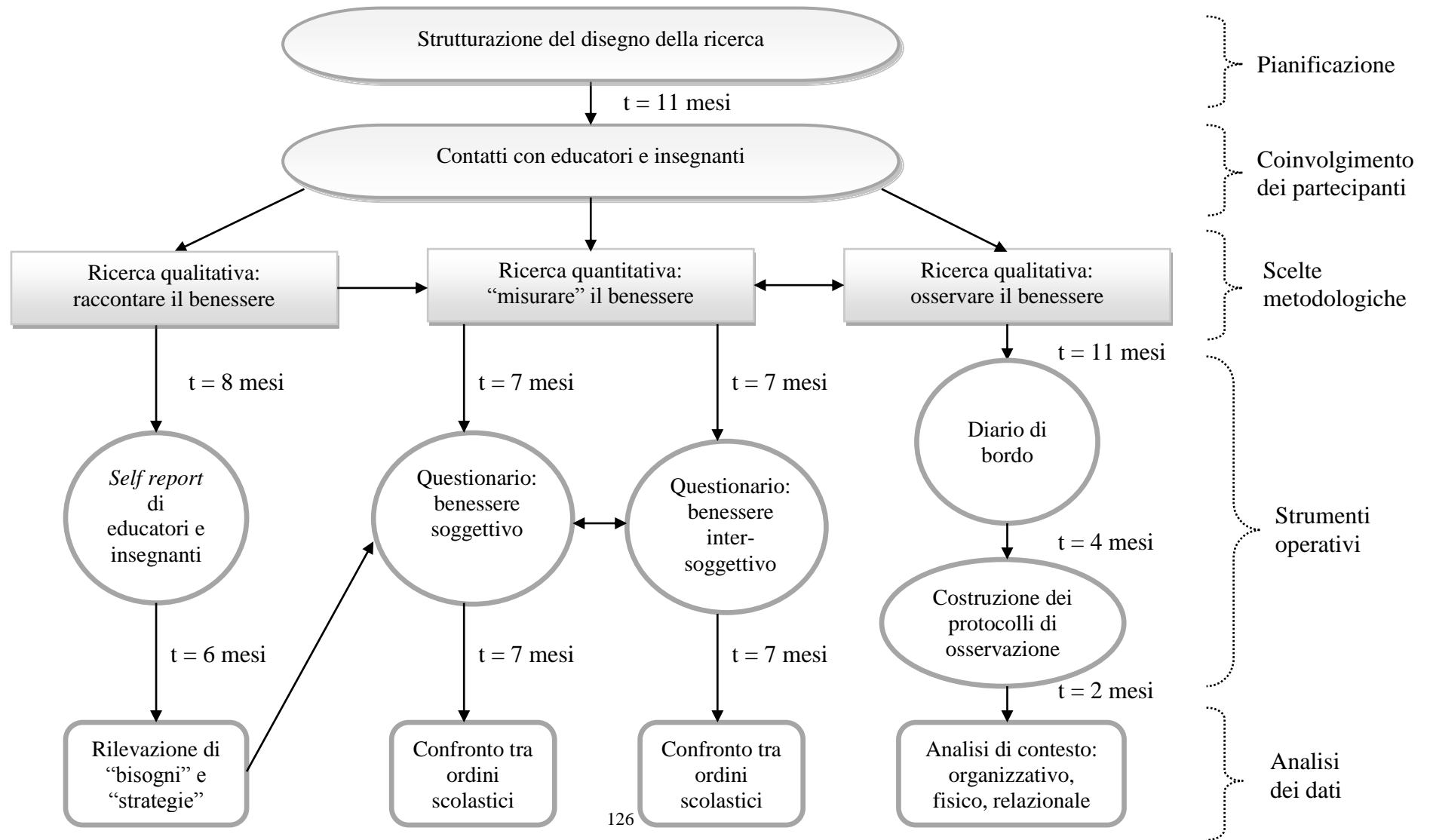
Per delineare sinteticamente il disegno della ricerca, viene riportata di seguito la rappresentazione del progetto secondo il reticolo Pert (*Program*

³⁵⁴ S. DI NUOVO, S. ZANCHI, *Benessere lavorativo: Una ricerca sulla soddisfazione e le emozioni positive nella mansione*, cit.

Evaluation and Review Technique), esplicitando le fasi della ricerca (Pianificazione, Coinvolgimento dei partecipanti, Scelte metodologiche, Strumenti operativi, Analisi dei dati) e le loro interconnessioni processuali.

Nell'ottica di una maggiore definizione analitica dei tempi e delle singole azioni dell'intero percorso di studio e di ricerca, la rappresentazione del progetto viene restituita, a seguire, secondo il diagramma di Gantt.

Rappresentazione del progetto secondo il reticolo Pert (Program Evaluation and Review Technique)



Rappresentazione del progetto secondo il diagramma di Gantt

Descrizione attività	Anno 2012												Anno 2013												Anno 2014												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Approfondimenti teorici																																					
Strutturazione del disegno della ricerca																																					
Scelta del questionario																																					
Contatti con Dirigenti scol. e Assessori comunali																																					
Raccolta delle testimonianze scritte																																					
Aggiornamento del Diario di Bordo																																					
Distribuzione dei questionari																																					
Ritiro dei questionari																																					
Implementazione dei dati dei questionari																																					
Costruzione dei protocolli di osservazione																																					
Analisi statistiche dei dati dei questionari																																					
Interpretazione dei risultati																																					
Scrittura scientifica																																					

3.2. L'indagine quantitativa e lo strumento del questionario

In relazione agli obiettivi della ricerca, la scelta degli strumenti di indagine è stata supportata dallo studio approfondito delle metodologie della ricerca, di tipo *quantitativo e qualitativo*³⁵⁵.

Il questionario utilizzato (“Il benessere professionale nei contesti educativi e scolastici”) ha permesso di raggiungere risultati generalizzabili al fine di rilevare caratteristiche comuni o dissonanti tra le risposte fornite dagli educatori e dagli insegnanti dei diversi ordini scolastici.

Il questionario contiene nella prima parte informazioni relative ad alcuni dati anagrafici e al servizio/scuola. Successivamente sono riportate tre aree di indagine:

Area A) La soggettività, suddivisa a sua volta in un'Area A1 (“Org-EIQ Organizational Emotional Intelligence Questionnaire” di Giorgi e Majer, 2009) e in un'Area A2 (La percezione del Sé professionale).

Area B) L'intersoggettività.

Area C) La percezione del sistema di comunicazione all'interno del/la servizio/scuola.

La scelta di proporre un questionario di indagine delle tre aree (della soggettività, dell'intersoggettività, della comunicazione relazionale) è derivata da una prima analisi dei bisogni emersi dalle testimonianze scritte da parte degli educatori e degli insegnanti, orientati appunto verso le dimensioni soggettive e intersoggettive del benessere professionale e verso quegli aspetti resilienti del proprio lavoro più direttamente legati alle componenti emotive.

“Oggi l'educazione emotiva è lasciata al caso [...] privi di quegli strumenti emotivi indispensabili per dare avvio a quei comportamenti quali l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo, l'empatia, senza i quali saremo sì capaci di parlare, ma non di ascoltare, di risolvere i conflitti, di cooperare”³⁵⁶.

³⁵⁵ S. MANTOVANI (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998.

³⁵⁶ U. GALIMBERTI, *I vizi capitali e i nuovi vizi*, Feltrinelli, Milano, 2003, p. 104.

A questo proposito, al fine di indagare l'Area della soggettività, è stato scelto (Area A1) lo strumento "Org-EIQ – Organizational Emotional Intelligence Questionnaire" per l'individuazione delle competenze emotive ed organizzative che favoriscono la prestazione superiore e l'eccellenza sul lavoro³⁵⁷.

Tale questionario permette di valutare l'intelligenza emotiva in relazione al *setting* lavorativo (*contextual performance*) e pone l'attenzione sulla "vitalità" del concetto di intelligenza organizzativa, nella convinzione che le organizzazioni possano fornire prestazioni tanto superiori quanto maggiore sarà, a livello di aggregazione, la loro competenza emotiva.

Il questionario è composto da novantanove *item* che convergono principalmente in quattro macro-fattori, ognuno dei quali si articola in tre fattori:

1. *La consapevolezza e la valutazione del Sé*: valuta l'abilità dell'individuo nel discernere e classificare le emozioni sul lavoro e la sua capacità di autovalutazione in merito alle proprie risorse interiori, ai limiti e alle abilità. Si articola nei fattori Consapevolezza di sé (riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti sul proprio comportamento), Sicurezza di sé (forte percezione delle proprie capacità e del proprio valore e sana fiducia in se stessi), *Intrapersonal* (possibilità di scegliere come esprimere i propri sentimenti e prendere le decisioni in relazione al lavoro)³⁵⁸.

2. *L'autogestione*: misura la capacità individuale di dominare impulsi, umori e sentimenti affinché non influiscano sulla prestazione lavorativa e il grado di flessibilità e adattabilità di fronte a situazioni nuove. Si articola nei fattori Autocontrollo emotivo (capacità di gestire emozioni e impulsi negativi in modo efficace), Tenacia (capacità di essere zelanti e tenaci nel perseguire i propri fini e nel trattare un problema finché non è risolto), Adattabilità (essere aperti a idee e approcci nuovi ed essere flessibili nel rispondere al cambiamento)³⁵⁹.

3. *La competenza sociale*: valuta l'abilità nelle relazioni sociali e il grado di empatia che il soggetto sa sviluppare all'interno dell'ambiente di lavoro.

³⁵⁷ G. GIORGI, V. MAJER, *Org-EIQ Organizational-Emotional Intelligence Questionnaire*, Giunti Organizzazioni Speciali, Firenze, 2009.

³⁵⁸ *Ivi*, pp. 73-74.

³⁵⁹ *Ivi*, pp. 74-75.

Comprende i fattori Empatia (percepire sentimenti e prospettive degli altri e nutrire un sincero interesse per le loro preoccupazioni), Orientamento al cliente, interno ed esterno (implica il desiderio di aiutare o servire gli altri, di soddisfare i loro bisogni), Consapevolezza organizzativa (capacità di leggere le dinamiche sociali e politiche, comprendendo le diverse culture organizzative)³⁶⁰.

4. *Relationship Management*: misura la capacità di saper interagire fluidamente con gli altri, sviluppando abilità di cooperazione e di *leadership*. Si articola nei fattori Lavoro di gruppo (capacità di collaborare e di cooperare nel lavorare verso obiettivi comuni), *Leadership* (è la capacità di guidare individui o gruppi, insegnare e/o facilitare lo sviluppo di una o più persone), Catalizzatore del cambiamento (saper innescare o gestire il cambiamento, con flessibilità, capacità di adattamento e innovazione)³⁶¹.

Il test prevede anche quattro costrutti correlati dell'intelligenza emotiva:

1. *Orientamento al risultato*, inteso come impulso a migliorare e soddisfare uno standard di eccellenza. La sfida a migliorarsi dà luogo ad un continuo perfezionamento della propria prestazione.

2. *Life balance*, riferito alla capacità di gestire in modo ottimale l'equilibrio tra lavoro-vita privata, dando il giusto spazio al lavoro e ai propri affetti, diversificando gli interessi e stabilendo delle priorità nella vita privata e professionale.

3. *Tolleranza allo stress*, implicante una adeguata gestione dello stress legato ai compiti lavorativi, facendo fronte alle problematiche e alle responsabilità connesse al proprio ruolo.

4. *Umore*, espresso attraverso soddisfazione e ottimismo, dimostrando aspettative positive per il proprio futuro e per quello dell'organizzazione, con la consapevolezza della possibilità di intervenire sulle situazioni.

³⁶⁰ *Ivi*, pp. 76-77.

³⁶¹ *Ivi*, pp. 78-79.

Infine, il questionario riporta una scala di controllo (Scala di impressione positiva) tesa ad identificare risposte tendenziose dei soggetti che vogliono dare un'impressione eccessivamente positiva di se stessi³⁶².

L'ambito della soggettività è stato esplorato anche attraverso una domanda (Area A2) relativa alla percezione del Sé professionale, chiedendo ai partecipanti di definire il proprio ruolo di educatore/insegnante, in qualità di professionista, funzionario, artigiano, "funzionario" sociale, assegnando ai ruoli un ordine posizionale di importanza.

A fianco dell'indagine più squisitamente individuale, quella della soggettività, il questionario "Il benessere professionale nei contesti educativi e scolastici" riporta anche una sezione relativa all'area dell'intersoggettività (Area B). Ai soggetti viene chiesto di definire quanto ognuna delle cinque affermazioni riportate corrisponde alla situazione del proprio contesto professionale, esprimendo un punteggio su scala Likert a cinque punti. Le scale Likert a cinque punti, d'uso frequente nella ricerca educativa, sono particolarmente adatte per misurare costrutti astratti complessi: dal livello 1 (che rappresenta il livello minimo di importanza o di utilità) al livello 5 (che indica il livello massimo di importanza o di utilità) risultando molto efficaci per rilevazioni quantitative di questo tipo³⁶³.

L'intersoggettività è stata esplorata relativamente alla chiarezza e alla trasparenza nella comunicazione tra colleghi, alla gestione costruttiva del conflitto, alla collaborazione del gruppo di lavoro nel perseguire obiettivi comuni, alla valorizzazione delle competenze individuali all'interno del gruppo di lavoro, alla connotazione di una identità di gruppo all'interno del servizio educativo o della scuola.

Infine è presente un'ultima area (Area C), relativa alla percezione del sistema di comunicazione all'interno del proprio servizio educativo o della propria scuola. In questo caso vengono fornite sei "figure" che simboleggiano ognuna una diversa "rete di comunicazione". Le "reti di comunicazione" raffigurate

³⁶² *Ivi*, pp. 81-82

³⁶³ B. JOHNSON, L. B. CHRISTENSEN, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, Sage, 1, 2004, pp. 439-45.

visualizzano attraverso nodi (le persone) e linee (i legami tra le persone) alcune tipologie relazionali: circolare (figura A), lineare (figura B), radiale (figura C), circolare con intersezioni tra i nodi (figura D), ramificata (figura E), a Y (figura F).

Tale raffigurazione è stata proposta riprendendo il modello di descrizione delle reti di comunicazione di Leavitt (1951), secondo il costrutto lewiniano di rappresentazione del campo psicologico mediante mappe topologiche.

Viene chiesto innanzitutto ai soggetti di contrassegnare il sistema di comunicazione che si avvicina di più a quello del proprio contesto professionale e, successivamente, di esprimere un punteggio di “efficacia” della rete al buon funzionamento del sistema, sempre utilizzando una scala Likert a cinque punti.

Si riporta di seguito il questionario nella versione proposta ai partecipanti.

Questionario: Il benessere professionale nei contesti educativi e scolastici

Il questionario intende raccogliere le idee delle/gli educatrici/ori e delle/gli insegnanti in merito al benessere relazionale nei contesti educativi. Le chiediamo quindi di compilare il questionario che rimarrà anonimo, dando - sempre e comunque - una sola risposta, salvo diversa indicazione.

- 1. Comune di**.....
- 2. Tipo di servizio/scuola nel quale lavora**
 - Nido d'infanzia (comunale, statale, privato, in convenzione, altro
 - Scuola dell'infanzia
 - Scuola primaria
 - Scuola secondaria 1° grado
 - Scuola secondaria 2° grado
- 3. Età**
 - dai 19 ai 30 anni
 - dai 31 ai 40 anni
 - dai 41 ai 50 anni
 - oltre i 50 anni
- 4. Sesso** Femmina Maschio
- 5. Anzianità di servizio**
 - da 1 a 5 anni
 - da 6 a 10 anni
 - da 11 a 20 anni
 - da 21 a 30 anni
 - oltre i 30 annianni di servizio pre-ruolo:
- 6. Numero ore di formazione/aggiornamento** effettuate negli ultimi tre anni
- 7. Organizzazione interna**
 - numero educatori/insegnanti che hanno titolarità sulla sezione/classe
 - numero di sezioni/classi del servizio/plesso
 - numero educatori/insegnanti totali che hanno titolarità sul servizio/plesso
 - ore settimanali di compresenza didattica con il collega
 - ore mensili di compresenza con i colleghi per incontri collegiali (riunioni di sez./classe, di plesso, collegi, etc.).....*Solo per educatori asilo nido e insegnanti scuola dell'infanzia*
 - 8. Titolo di studio secondario conseguito**
 - Diploma di Dirigente di Comunità Infantile
 - Diploma di maturità magistrale rilasciato dall'Istituto Magistrale
 - Diploma di Scuola Magistrale di grado preparatorio
 - Diploma di maturità rilasciato dal Liceo socio-psico-pedagogico
 - Diploma di Assistente di comunità infantile
 - Diploma di maestra d'asilo
 - Diploma di Operatore dei servizi sociali
 - Diploma di Tecnico dei servizi sociali
 - Altro titolo di studio secondario, specificare.....*Solo per educatori asilo nido e insegnanti scuola dell'infanzia*
 - 9. Eventuale laurea conseguita**
 - Laurea in Scienze dell'Educazione (o simili)
 - Laurea in Scienze dell'Infanzia
 - Laurea in Scienze della Formazione Primaria
 - Laurea in Psicologia
 - Altra laurea, specificare.....

Solo per educatori asilo nido e insegnanti scuola dell'infanzia

10. Eventuale Master conseguito

- Master di I o II livello avente ad oggetto la formazione della prima infanzia
- Altro Master, specificare:.....

A1) Org-EIQ - Organizational-Emotional Intelligence Questionnaire.

Le seguenti affermazioni descrivono un gran numero di situazioni comuni. Legga attentamente ciascuna di esse e indichi la risposta che riflette la Sua esperienza. Utilizzando la seguente scala, riporti il numero, corrispondente alla risposta da Lei prescelta, nella casella precedente ogni affermazione.

1 Molto raramente o mai vero	2 Raramente vero	3 Talvolta vero	4 Spesso vero	5 Molto spesso o sempre vero
------------------------------------	---------------------	--------------------	------------------	------------------------------------

	1. È difficile per me riconoscere l'impatto che i miei comportamenti e le mie emozioni possono avere sulle persone con cui lavoro
	2. Sul lavoro mi ritengo una persona non sempre competente
	3. Non riesco a prendere in modo autonomo decisioni che riguardano problemi di lavoro
	4. Sul lavoro agisco in modo impulsivo
	5. È difficile per me accettare prontamente i cambiamenti di procedura e del modo di lavorare
	6. Mi piace aiutare le persone con cui lavoro
	7. Riconosco l'umore che c'è in una certa classe
	8. Conosco i "meccanismi non detti" della mia organizzazione
	9. Sono molto disponibile con gli utenti
	10. Riconosco i punti di forza altrui
	11. Sono una guida per i colleghi, ponendomi come esempio
	12. È difficile per me riflettere sui sentimenti che provo sul lavoro
	13. A volte sono poco collaborativo con i colleghi
	14. Faccio capire agli altri che sono una persona disponibile
	15. Sono ottimista riguardo alla maggior parte delle cose che faccio sul lavoro
	16. Fornisco sostegno allo sviluppo dei colleghi
	17. Rendo il lavoro di tutti entusiasmante
	18. Sono riluttante verso il cambiamento nel modo di lavorare
	19. Sul lavoro mi sforzo di vedere il lato positivo delle cose, anche di quelle critiche
	20. Analizzo gli errori che ho compiuto al fine di imparare da essi
	21. Sul lavoro preferisco che siano gli altri a prendere le decisioni per me
	22. Sul lavoro tendo ad arrabbiarmi facilmente
	23. Sono poco tenace nel perseguire i miei obiettivi formativi
	24. Riesco a rendere semplici le situazioni complesse
	25. Tendo ad aiutare i colleghi quando è una necessità
	26. Ho generalmente aspettative positive per il mio futuro e per quello della mia organizzazione
	27. Nulla mi disturba
	28. Credo che la maggior parte dei problemi che si incontrano sul lavoro possa essere risolta

	29. Trasformo le strategie e i programmi in azioni concrete
	30. Sono attento/a al linguaggio non verbale degli altri (colleghi, bambini, genitori...)
	31. Riesco a riconoscere le cause che possono determinare problematiche organizzative
	32. A volte sono poco a mio agio con gli utenti
	33. Quello che faccio o dico è di stimolo per le persone
	34. Non ho mai detto una bugia in vita mia
	35. Preferisco prendere una decisione comoda anche se penso che non sia quella più giusta
	36. Nel gruppo incoraggio la partecipazione di tutti
	37. Sono impaziente
	38. Quando qualcuno parla con me, cerco di dargli la massima attenzione
	39. Riesco a capire gli schieramenti dei vari gruppi presenti nella mia organizzazione
	40. Non riesco a comprendere sino in fondo le mie emozioni
	41. Sono poco sicuro/a di me in relazione alla mia attività lavorativa
	42. non ho mai infranto una regola
	43. Non mi faccio scoraggiare facilmente nello svolgimento della mia mansione
	44. Mostro il mio interesse e il mio rispetto verso le persone con cui lavoro
	45. Più che un <i>leader</i> sono una persona che preferisce seguire le decisioni degli altri
	46. Fornisco sostegno agli altri anche da dietro le quinte
	47. Sono soddisfatto/a della mia vita lavorativa
	48. Cerco sempre di migliorare la mia prestazione lavorativa
	49. Quando cerco di risolvere un problema valuto ogni possibilità scegliendo la migliore
	50. È difficile per me descrivere i sentimenti che provo sul lavoro
	51. Non riesco a capire il motivo di certe mie decisioni lavorative
	52. Ho una bassa autostima in relazione alle mie capacità di far fronte ai compiti lavorativi
	53. Riesco a far fronte a situazioni in cui non c'è un metodo prestabilito di fare
	54. Patisco lo stress lavorativo
	55. Il troppo lavoro o il raggiungimento di "mete lontane" mi scoraggiano
	56. Cerco di generare fiducia tra le persone con cui lavoro
	57. So vedere le cose oltre che dal mio punto di vista, anche come se fossi nei panni di qualcun altro
	58. Cerco sempre di soddisfare gli utenti
	59. Non mi pongo il problema di capire gli effetti negativi delle mie azioni sulle persone con cui lavoro
	60. I miei colleghi pensano che manchi di convinzione e grinta nell'affermare le mie opinioni
	61. Ho un brutto carattere
	62. Sul lavoro non ho mai detto qualcosa che poteva ferire i sentimenti di qualcuno
	63. Cerco di creare un clima di coinvolgimento nella mia organizzazione
	64. Non sempre considero la personalità e i sentimenti delle persone quando tratto con loro
	65. Sono impulsivo/a
	66. Nell'affrontare situazioni lavorative complesse, prendo in considerazione più alternative possibili
	67. Sul lavoro perseguo i miei obiettivi, nonostante le difficoltà
	68. Sono molto bravo/a a svolgere la mia mansione
	69. Non sono capace di manifestare le mie opinioni alle persone con cui lavoro
	70. Non c'è niente che mi imbarazza
	71. Anche se vorrei, non riesco sempre ad esprimere il mio disaccordo alle persone con cui lavoro
	72. Modifico strategie, obiettivi e progetti per adattarmi a una determinata situazione lavorativa
	73. Riesco a svolgere la mia mansione con la dovuta calma e serenità, anche nei momenti più difficili
	74. Sul lavoro sono tenace

	75. Cerco di vedere i problemi lavorativi come sono realmente senza fantasticare o idealizzare in merito ad essi
	76. Definisco le priorità sul lavoro, ovvero cosa fare prima e dopo
	77. Prendo le decisioni in merito alla mia mansione al momento opportuno
	78. Sono accurato/a nello svolgimento dei miei compiti lavorativi
	79. Ho buone relazioni con i colleghi
	80. Non sono mai di cattivo umore
	81. Sul lavoro riesco a “fare squadra”
	82. Non riesco a comprendere le emozioni delle persone con cui lavoro
	83. Sono sensibile ai problemi delle persone con cui lavoro
	84. Sono disposto/a a sacrificare il tempo dedicato ad alcune delle mie attività per soddisfare gli utenti
	85. Creo un clima aperto e favorevole alla partecipazione di tutte le persone con cui lavoro
	86. Incoraggio le persone che lavorano con me a condividere le informazioni
	87. Non mi piace sostenere il cambiamento quando si presentano ostacoli o opposizioni
	88. Stabilisco priorità nella mia vita privata e professionale
	89. Cerco di trovare nuove idee e opportunità di apprendimento al di fuori della mia professionalità
	90. Svolgo esercizi fisici regolarmente
	91. Svolgo attività non legate al mio lavoro almeno una volta alla settimana (sport, hobby, volontariato o altro)
	92. Ho almeno un amico vicino cui poter parlare di tutte le mie questioni personali
	93. Ho almeno una relazione di fiducia o di supporto reciproco con un <i>partner</i> o con amici
	94. Sento il mio carico di lavoro come troppo pesante
	95. Sento la pressione lavorativa come troppo stressante
	96. Sento di non aver gestito o di non gestire bene la mia carriera
	97. Sul lavoro mi prendo troppe responsabilità
	98. Sento di avere poco controllo sulle cose che mi accadono sul lavoro
	99. Sono preoccupato/a delle mie condizioni finanziarie

A2) La percezione del Sé professionale

Come definisce se stesso in qualità di educatore/insegnante? Scriva sui trattini i numeri 1-2-3-4 secondo l'ordine di importanza che attribuisce alle definizioni riportate di seguito.

1. un **professionista** che fornisce dei servizi sulla base di competenze specialistiche _____
2. un **funzionario** che svolge una funzione pubblica sulla base del ruolo e delle funzioni definite dall'istituzione centrale (Miur) _____
3. un **artigiano** che scopre e crea individualmente pratiche educative di insegnamento _____
4. una persona che ha scelto questa professione per svolgere un'importante **funzione sociale** _____

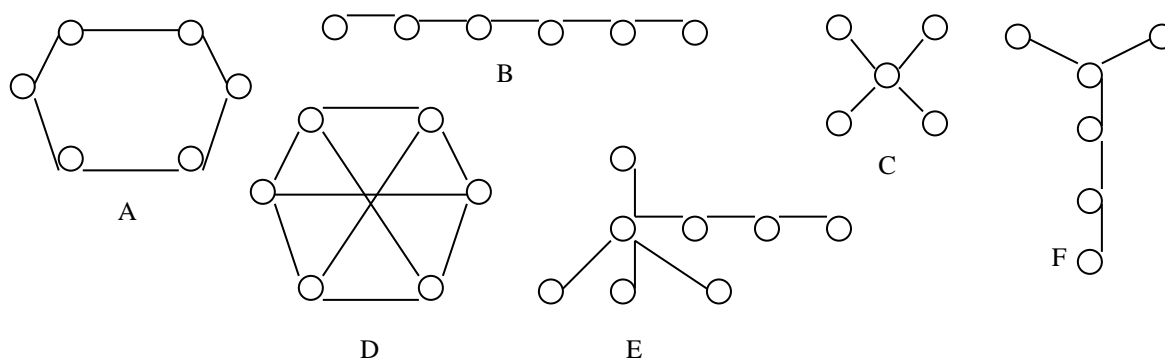
Area B) L'intersoggettività:

Per ogni affermazione, segni con una crocetta quanto corrisponde alla situazione del suo contesto professionale.

La comunicazione tra colleghi è chiara e trasparente	0 per niente	1 poco	2 abbastanza	3 molto	4 moltissimo
Il conflitto viene gestito in maniera costruttiva	0 per niente	1 poco	2 abbastanza	3 molto	4 moltissimo
Il gruppo di lavoro collabora nel perseguire obiettivi comuni	0 per niente	1 poco	2 abbastanza	3 molto	4 moltissimo
Nel gruppo di lavoro sono valorizzate le competenze individuali	0 per niente	1 poco	2 abbastanza	3 molto	4 moltissimo
Nel/la mio/a servizio/scuola c'è una forte identità di gruppo	0 per niente	1 poco	2 abbastanza	3 molto	4 moltissimo

Area C) La percezione del sistema di comunicazione all'interno del/la servizio/scuola

Ognuna di queste figure rappresenta una "rete di comunicazione". I cerchietti sono le persone mentre le linee sono i legami che uniscono le persone. Contrassegni il "sistema" di comunicazione che si avvicina di più a quello del suo contesto professionale.



Quanto ritiene che la rete di comunicazione da lei indicata sia efficace per il buon funzionamento del sistema?

0 per niente	1 poco	2 abbastanza	3 molto	4 moltissimo
--------------	--------	--------------	---------	--------------

3.3. Le “misure” del benessere

I dati rilevati dai questionari proposti ai 443 partecipanti sono stati messi a confronto visualizzando le variabili attraverso dei grafici descrittivi.

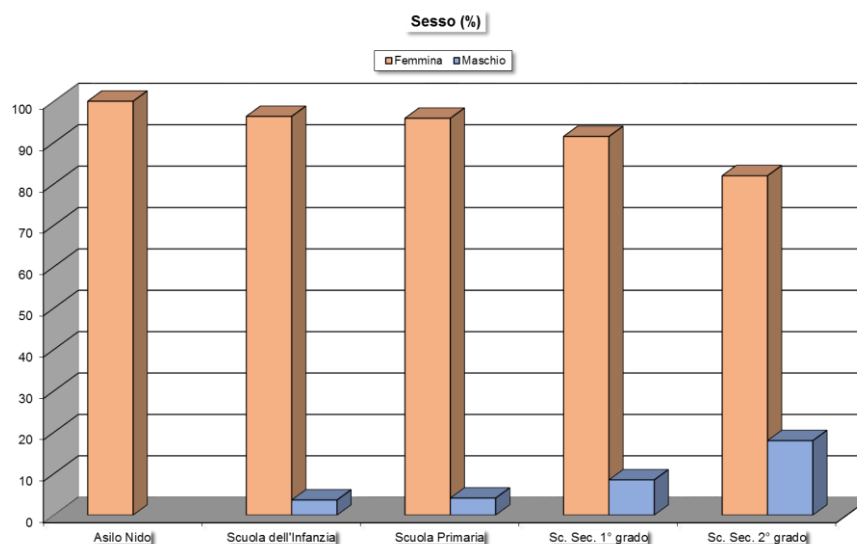


Grafico 1: Sesso

In relazione alla variabile “Sesso” la predominanza sul genere femminile è evidente in tutti gli ordini scolastici, confermando quel processo di femminilizzazione dell’insegnamento particolarmente rilevante soprattutto nei primi ordini di scuola registrando, in questo studio, il 100% della presenza femminile all’interno dei servizi educativi per la prima infanzia.

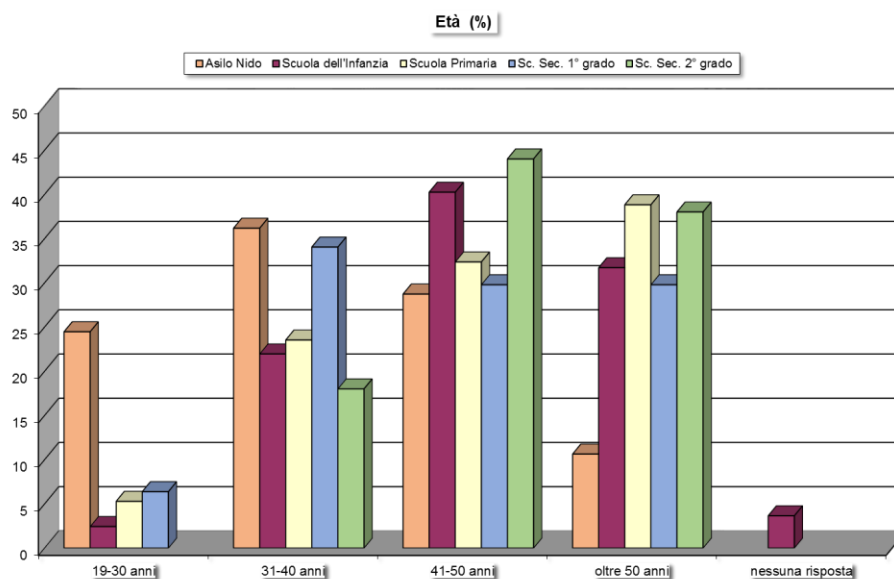


Grafico 2: Età

In relazione alla variabile “Età” possiamo notare nel Grafico 2 la prevalenza di educatrici tra i 19 e i 30 anni e anche tra i 31 e i 40 anni. All’interno del *cluster* 41-50 anni la prevalenza percentuale è per i docenti della scuola secondaria di secondo grado, seguiti dai docenti della scuola dell’infanzia. Infine, gli insegnanti con oltre 50 anni di età sono soprattutto nella scuola primaria e nella scuola secondaria di secondo grado.

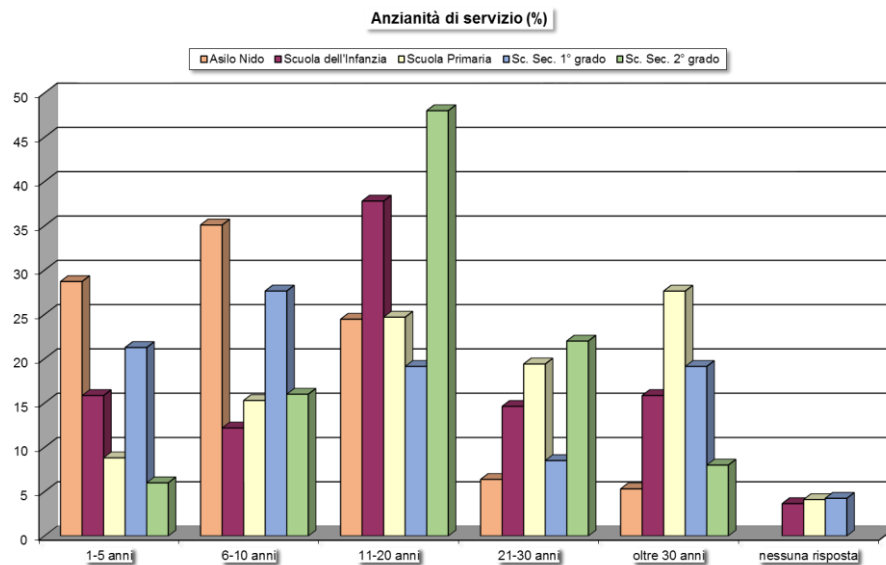


Grafico 3: Anzianità di servizio

Parallelemente all'età anagrafica, è importante osservare anche la distribuzione dei soggetti relativamente all'“Anzianità di servizio”, fattore importantissimo nel determinare le dinamiche relazionali in un gruppo di lavoro. In questo caso possiamo rilevare una percentuale maggiore di educatori di asilo nido nelle fasce 1-5 anni e 6-10 anni. Nella fascia 11-20 anni di anzianità di servizio le maggiori percentuali sono invece per i docenti di scuola secondaria di secondo grado e di scuola dell'infanzia. Da evidenziare il 27,64% di docenti di scuola primaria che hanno un'anzianità di servizio di oltre 30 anni.

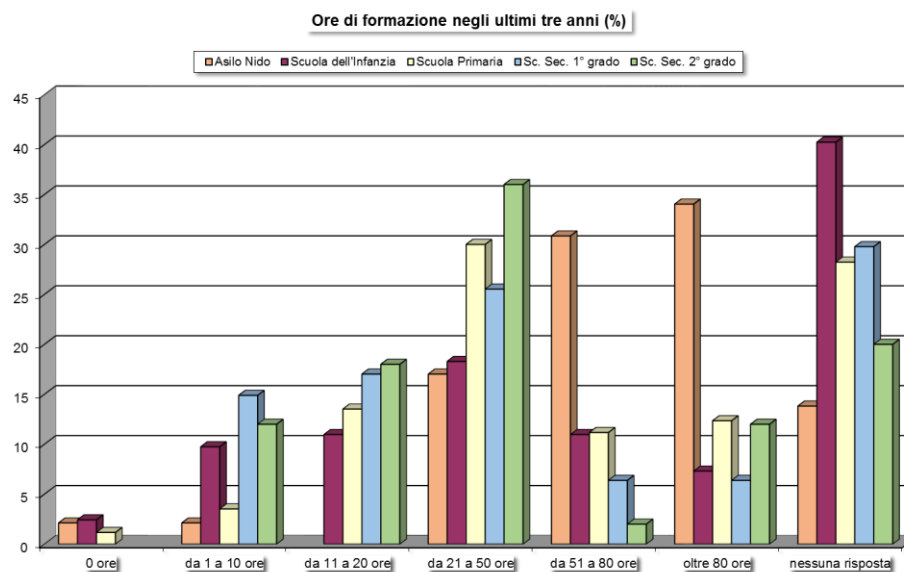


Grafico 4: Ore di formazione negli ultimi tre anni

Un aspetto importante, che qualifica la professionalità docente, è rappresentato dal tempo dedicato all'aggiornamento e alla formazione in servizio. Il Grafico 4 restituisce il confronto tra le percentuali destinate alle ore di formazione negli ultimi tre anni di servizio. Gli istogrammi evidenziano un netto maggiore impegno da parte degli educatori per la prima infanzia sia per il *cluster* "da 51 a 80 ore" che per il *cluster* "oltre 80 ore". La maggior parte degli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado ha dedicato invece, negli ultimi tre anni, "da 21 a 50 ore" alla formazione in servizio. Da evidenziare che il 40,24% degli insegnanti della scuola dell'infanzia non fornisce alcuna risposta a questa voce del questionario.

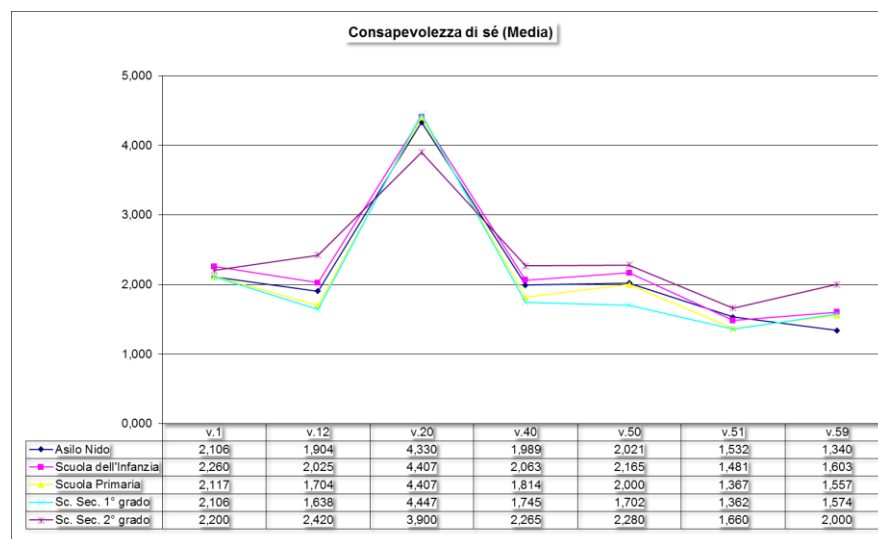


Grafico 5: Consapevolezza di sé

Le domande del questionario relative alla “Consapevolezza di sé” (v.1, v.12, v.20, v.40, v.50, v.51, v.59) restituiscono un grafico le cui tendenze dei vari ordini scolastici risultano pressoché omogenee relativamente alle diverse risposte. Da notare uno scarto di 0,782 punti medi tra la scuola secondaria di primo grado e la scuola secondaria di secondo grado relativamente alla domanda v.12: “È difficile per me riflettere sui sentimenti che provo sul lavoro” e una generale tendenza di attribuzione di punteggi alti alla domanda v.20: “Analizzo gli errori che ho compiuto al fine di imparare da essi”. “Le persone con elevati punteggi in questa scala esaminano le proprie esperienze, convinzioni, reazioni ed errori per trarne un apprendimento [...]. Conoscono i propri punti di forza e di debolezza, valorizzando i primi e correggendo i secondi [...]. Se manca questa abilità i soggetti sono invece sviati da emozioni fuori controllo e non riescono a gestire i propri sentimenti né ad essere sintonizzati con i sentimenti dei colleghi”³⁶⁴.

³⁶⁴ G. GIORGI, V. MAJER, *Intelligenza organizzativa. Competenze emotive ed organizzative per l'eccellenza*, Giunti Organizzazioni Speciali, Firenze, 2012, p. 73.

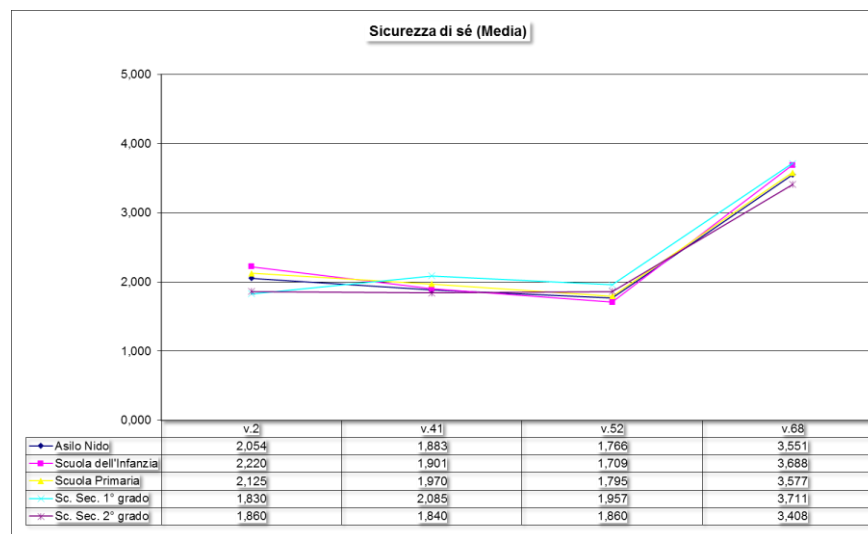


Grafico 6: Sicurezza di sé

Il fattore “Sicurezza di sé” è indagato attraverso le domande v.2, v.41, v.52, v.68. Le tendenze medie sono simili nei diversi ordini scolastici evidenziando percentuali medie elevate relativamente ai punteggi forniti alla domanda v.68: “*Sono molto bravo/a svolgere la mia mansione*”. “Le persone che hanno questa competenza si comportano con equilibrio e si automotivano all’eccellenza; ciò deriva dalla sicurezza nelle proprie capacità e dai valori dai quali si lasciano guidare. Se manca questa abilità i soggetti [...] hanno una scarsa autostima da cui può conseguire una bassa automotivazione”³⁶⁵.

³⁶⁵ Ivi, pp. 73-74.

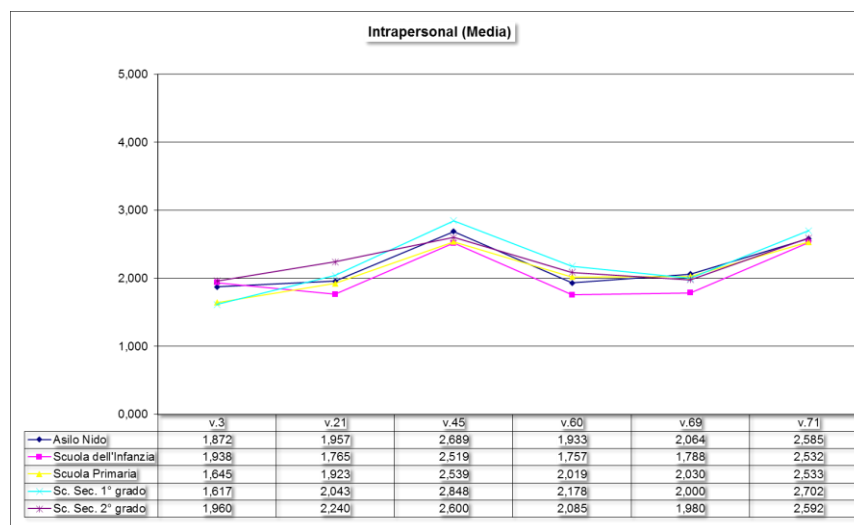


Grafico 7: Intrapersonal

Il fattore “Intrapersonal” viene descritto dalle domande v.3, v.21, v.45, v.60, v.69, v.71. Non si registrano scostamenti significativi nel confronto tra ordini scolastici e si rileva una generale tendenza verso punteggi medi nella scala da 0 a 5 punti. “Le persone che posseggono l’abilità di intrapersonal sono capaci di comunicare i loro bisogni agli altri. Sono capaci di proporsi quando si tratta di mettere in evidenza i propri punti di vista e di guidare i processi decisionali [...]. Coloro che invece mancano di questa caratteristica sentono di dipendere dagli altri [...]. Più che *leader* sono persone che preferiscono seguire le decisioni degli altri”³⁶⁶.

³⁶⁶ *Ivi*, p. 74.

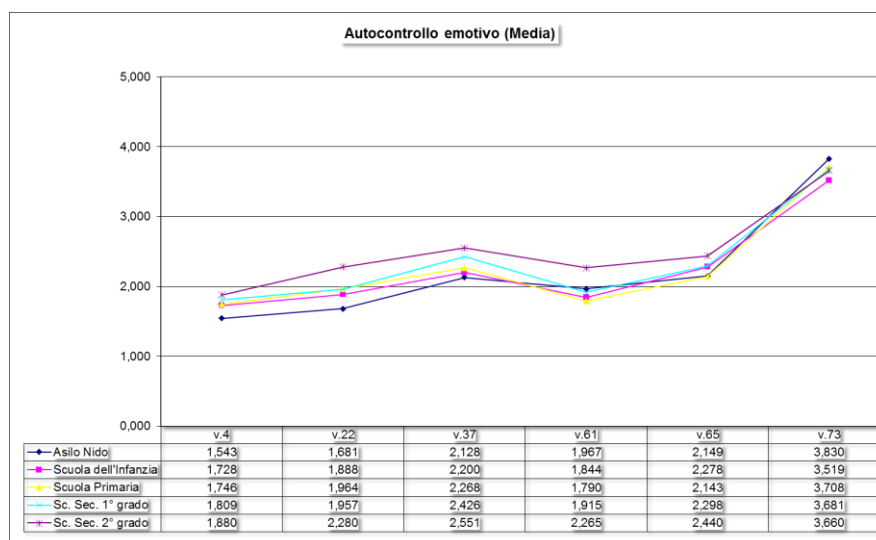


Grafico 8: Autocontrollo emotivo

L'“Autocontrollo emotivo” è espresso dalle domande v.4, v.22, v.37, v.61, v.65, v.73. Da notare un'attribuzione di punteggi medi tendenzialmente più alta da parte degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, rispetto agli altri ordini scolastici. Alla domanda v.22: “*Sul lavoro tendo ad arrabbiarmi facilmente*” si registra una differenza di 0,59 punti medi tra gli educatori di asilo nido e gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado. Tutti i partecipanti hanno fornito punteggi più elevati alla domanda v.73: “*Riesco a svolgere la mia mansione con la dovuta calma e serenità, anche nei momenti più difficili*”. “Chi è padrone di sé sa assumersi le proprie responsabilità, rispettare gli impegni e prestare la dovuta attenzione al compito [...]. È in grado di comportarsi maggiormente in modo riflessivo e nel rispetto degli altri [...]. Coloro che mancano di questa abilità tendono ad essere impulsivi e ad avere difficoltà a controllare i propri stati d'animo”³⁶⁷.

³⁶⁷ Ivi, p. 74.

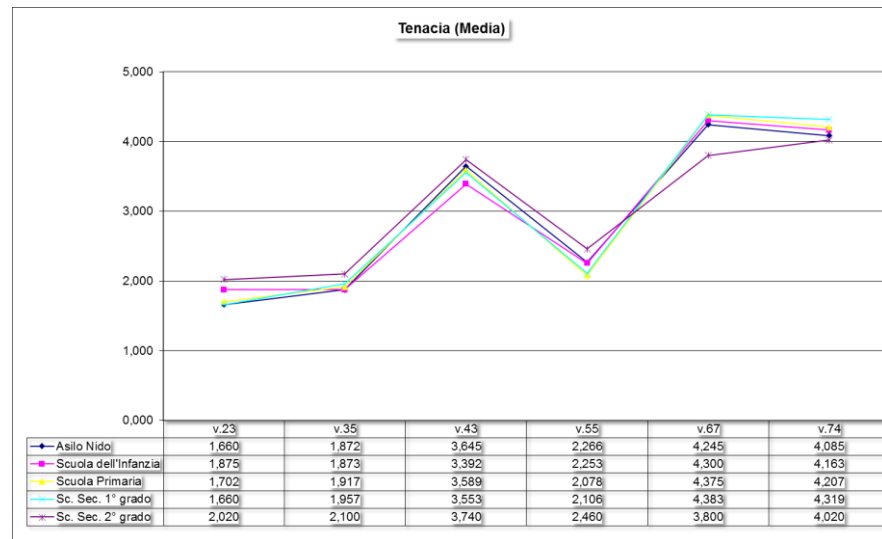


Grafico 9: Tenacia

Il fattore “Tenacia” è esplorato dalle domande v.23, v.35, v.43, v.55, v.67, v.74. Le risposte confermano una generale tendenza alla “tenacia” espressa anche attraverso l’attribuzione di punteggi alti alle domande formulate in negativo (v.43: *“Non mi faccio scoraggiare facilmente nello svolgimento della mia mansione”*). Da evidenziare una differenza di 0,58 punti medi tra insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado alla domanda v. 67: *“Sul lavoro perseguo i miei obiettivi, nonostante le difficoltà”*. “Coloro che ottengono punteggi alti hanno il coraggio di prendere decisioni impopolari/scomode se pensano che siano quelle giuste [...]. Non si scoraggiano davanti agli ostacoli e alle difficoltà [...]. Le persone che non possiedono questa competenza tendono a mettere un impegno limitato per il raggiungimento dei loro obiettivi [...] e non sono nemmeno interessate a porsi obiettivi sfidanti”³⁶⁸.

³⁶⁸ Ivi, p. 75.

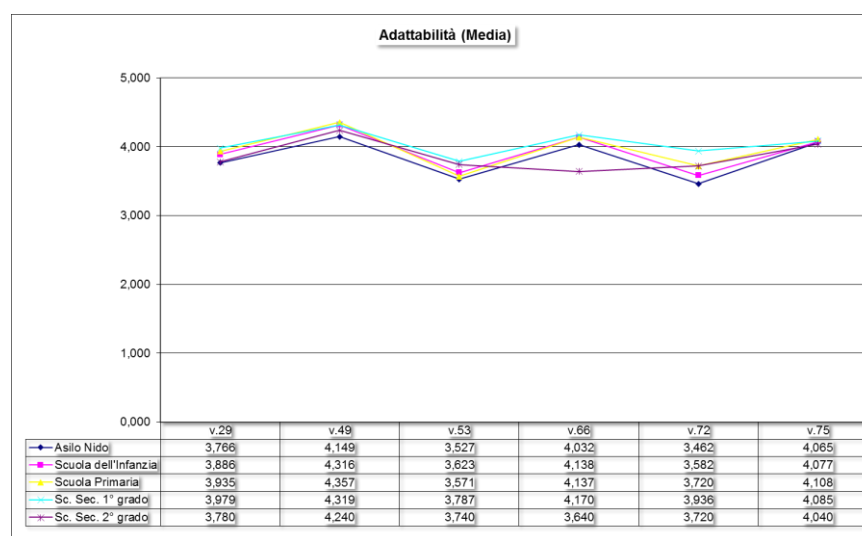


Grafico 10: Adattabilità

Il fattore “Adattabilità” è analizzato attraverso le domande v.29, v.49, v.53, v.66, v.72, v.75. I punteggi medi delle risposte sono molto elevati da parte degli educatori e degli insegnanti di tutti gli ordini scolastici. Da sottolineare una flessione alla domanda v.66 (*“Nell’affrontare situazioni lavorative complesse, prendo in considerazione più alternative possibili”*) da parte dei docenti della scuola secondaria di secondo grado, con una differenza media di 0,53 rispetto ai colleghi della scuola secondaria di primo grado. “Gli adattabili sono realistici e riescono a gestire il cambiamento. Riescono a risolvere in modo efficiente i problemi di tutti i giorni e sono flessibili [...]. Chi manca di questa abilità ha difficoltà a modificare le proprie strategie, gli obiettivi e i progetti per adattarsi ad una nuova situazione lavorativa”³⁶⁹.

³⁶⁹ *Ivi*, p. 75.

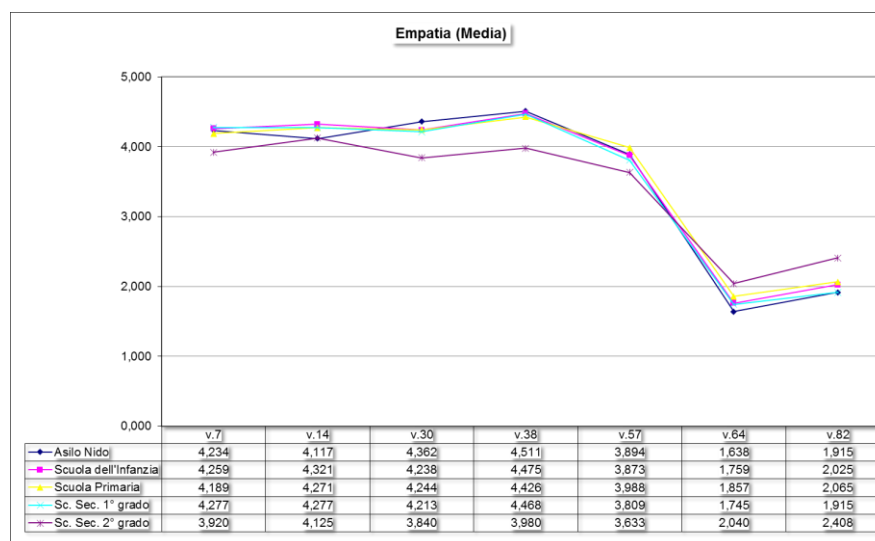


Grafico 11: Empatia

L'“Empatia” è indagata attraverso le domande v.7, v.14, v.30, v.38, v.57, v.64, v.82. Si evidenzia una generale minor empatia da parte degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado che registrano uno scarto di 0,52 con i colleghi dell'asilo nido alla domanda v.30 “*Sono attento/a al linguaggio non verbale degli altri*”, e di 0,53 alla domanda v.38 “*Quando qualcuno parla con me, cerco di dargli la massima attenzione*”, confermando tale tendenza con la domanda v.82 formulata al negativo “*Non riesco a comprendere le emozioni delle persone con cui lavoro*”, presentando uno scarto medio di 0,49 punti rispetto ai colleghi dell'asilo nido e della scuola secondaria di primo grado. “Gli empatici si sintonizzano sui sentimenti altrui [...] ascoltano con attenzione e sanno andare oltre quello che gli altri esprimono verbalmente [...]. Le persone poco empatiche non sanno ascoltare in modo attivo e appaiono agli altri meno comunicative e disponibili”³⁷⁰.

³⁷⁰ Ivi, p. 76.

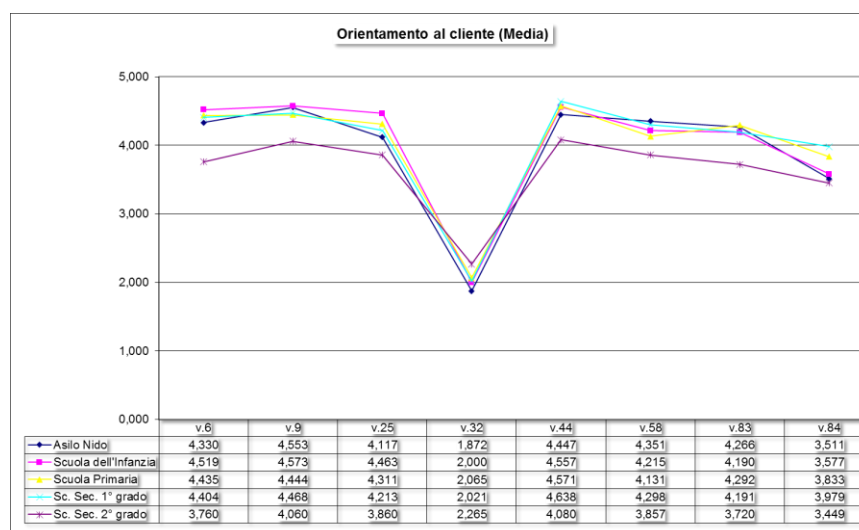


Grafico 12: Orientamento al cliente

Le domande v.6, v.9, v.25, v.32, v.44, v.58, v.83, v.84 rimandano al fattore “Orientamento al cliente”. I punteggi medi sono tutti molto elevati e confermati dalla domanda v.32 posta al negativo: “A volte sono poco a mio agio con gli utenti”. Il grafico rimanda una generale tendenza a punteggi più bassi da parte degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado. Gli scarti maggiori si registrano con i colleghi della scuola dell’infanzia, in relazione alla domanda v.6: “Mi piace aiutare le persone con cui lavoro” (con una differenza di 0,75 punti medi), con la domanda v.9: “Sono molto disponibile con gli utenti” (registrando uno scarto di 0,51 punti medi) e con la domanda v.25: “Tendo ad aiutare i colleghi quando è una necessità” (con uno scarto di 0,60 punti medi). Altre differenze si evidenziano con i colleghi dell’asilo nido alla domanda v.58: “Cerco sempre di soddisfare gli utenti” (con uno scarto medio di 0,49 punti) e con i colleghi della scuola primaria alla domanda v.83: “Sono sensibile ai problemi delle persone con cui lavoro” (con uno scarto medio di 0,57 punti). “Le persone che hanno un buon orientamento al cliente [...] fanno sentire bene gli altri, mettendoli a loro agio [...]. Le manifestazioni dell’incompetenza includono un

atteggiamento mentale nel quale il cliente viene visto come qualcuno da manipolare, un peso, o una sorta di nemico”³⁷¹.

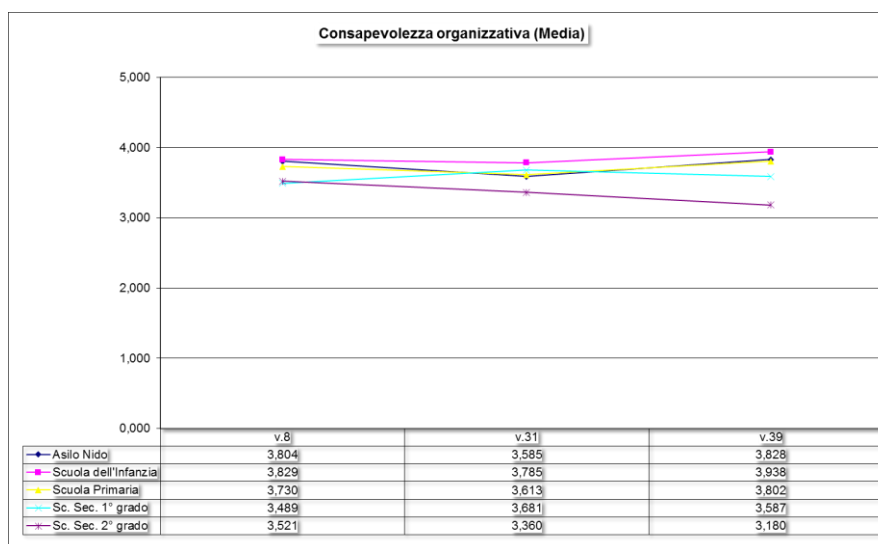


Grafico 13: Consapevolezza organizzativa

La “Consapevolezza organizzativa” è espressa dalle domande v.8, v.31, v.39 che registrano punteggi medi molto alti. Da evidenziare uno scarto significativo alla domanda v. 39: “*Riesco a capire gli schieramenti dei vari gruppi presenti nella mia organizzazione*” tra i docenti della scuola dell’infanzia e i docenti della scuola secondaria di secondo grado, con una differenza di 0,75 punti medi. “I soggetti dotati di questa qualità hanno un’acuta percezione della struttura formale e informale dell’organizzazione e dei suoi centri di potere non ufficiali [...]. Chi manca di perspicacia politica molto spesso compie degli errori nel tentativo di mobilitare gli altri alla propria causa [...] facendo spesso la figura del classico elefante nella cristalleria”³⁷².

³⁷¹ *Ivi*, p. 76.

³⁷² *Ivi*, p. 77.

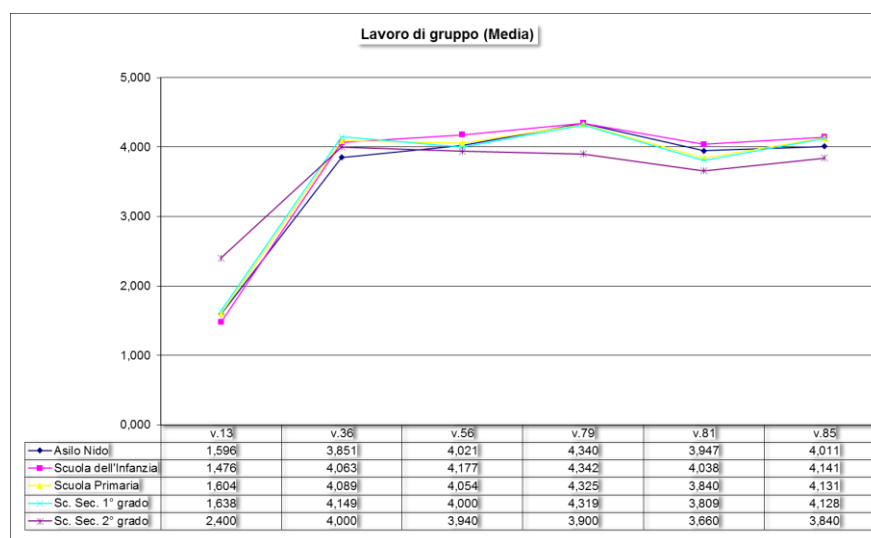


Grafico 14: Lavoro di gruppo

Per esplorare il fattore “Lavoro di gruppo” il questionario propone le domande v.13, v.36, v.56, v.79, v.81, v.85. La domanda v.13 formulata al negativo: “*A volte sono poco collaborativo con colleghi*” registra bassi punteggi medi, con uno scostamento verso l’alto da parte degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado. Nello specifico, si evidenzia uno scarto significativo di 0,92 punti medi rispetto ai colleghi della scuola dell’infanzia. “L’abilità di *teamwork* riguarda individui capaci di lavorare in modo collaborativo e che incoraggiano gli altri ad aiutarsi reciprocamente. Costoro fanno da collante creando legami emotivi che stimolano apertura e premura verso gli altri [...] trasmettendo un senso comune di missione, obiettivi e impegni [...]. Coloro che mancano di questa abilità ambiscono ad un potere volto principalmente al proprio tornaconto e lo esercitano per il proprio interesse”³⁷³.

³⁷³ Ivi, p. 78.

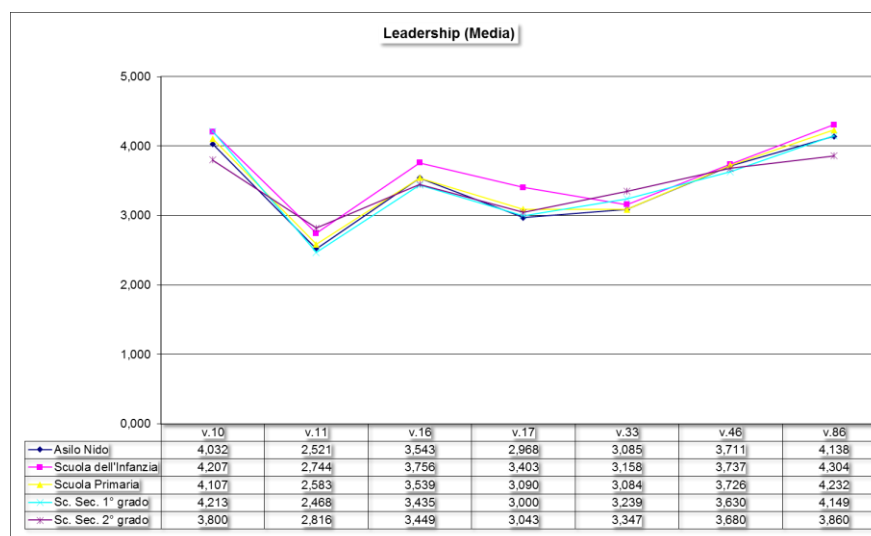


Grafico 15: *Leadership*

Il fattore “*Leadership*” è espresso dalle domande v.10, v.11, v.16, v.17, v.33, v.46, v.86. Si evidenziano punteggi medi molto alti, da parte dei docenti di tutti gli ordini scolastici, relativamente alla domanda v.10: “*Riconosco i punti di forza altrui*” e tendenzialmente più bassi alla domanda v.11: “*Sono una guida per i colleghi, ponendomi come esempio*”. “I leader emanano entusiasmo, energia che possono spingere un’altra persona o un intero gruppo in una determinata direzione [...], mostrano un elevato livello di energia positiva che si diffonde in tutta l’organizzazione [...] ponendosi come esempio per gli altri. Chi manca di questa caratteristica, invece, presenta una scarsa capacità di influenzare le persone e i gruppi, nonché una difficile gestione del potere nei confronti degli altri”³⁷⁴.

³⁷⁴ *Ivi*, p. 78.

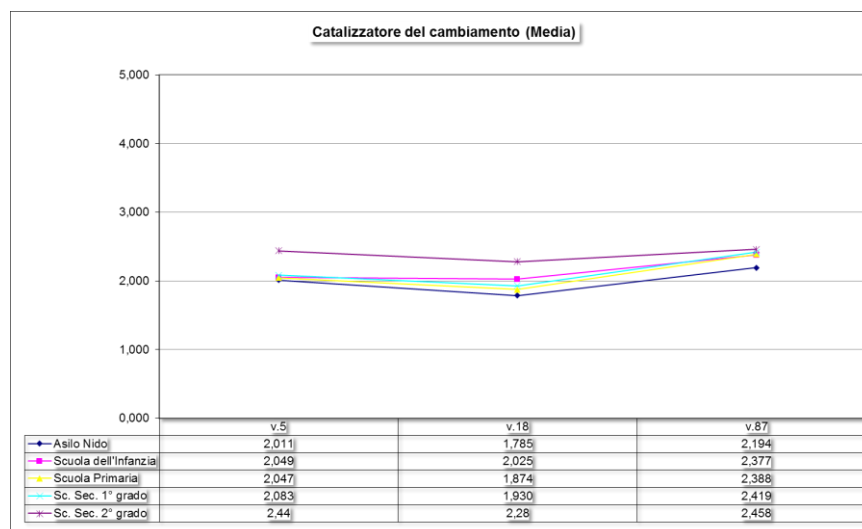


Grafico 16: Catalizzatore del cambiamento

Le domande v.5, v.18, v.87 permettono di indagare il fattore “Catalizzatore del cambiamento”. Le tre domande sono formulate al negativo ed evidenziano una tendenza verso punteggi leggermente più alti da parte dei docenti della scuola secondaria di secondo grado. Ad esempio, alla domanda v.18: “*Sono riluttante verso il cambiamento nel modo di lavorare*” si registra uno scarto di 0,49 punti medi rispetto ai colleghi dell’asilo nido. “Le persone dotate di questa capacità sanno innescare o gestire il cambiamento. Sono persone flessibili, capaci di adattamento e inclini all’innovazione [...]. Chi non possiede questa competenza fa fatica ad affrontare con serenità nuovi contesti [...], tendono ad essere più conservativi e preferiscono operare in ambienti protetti che possono controllare”³⁷⁵.

³⁷⁵ Ivi, p. 79.

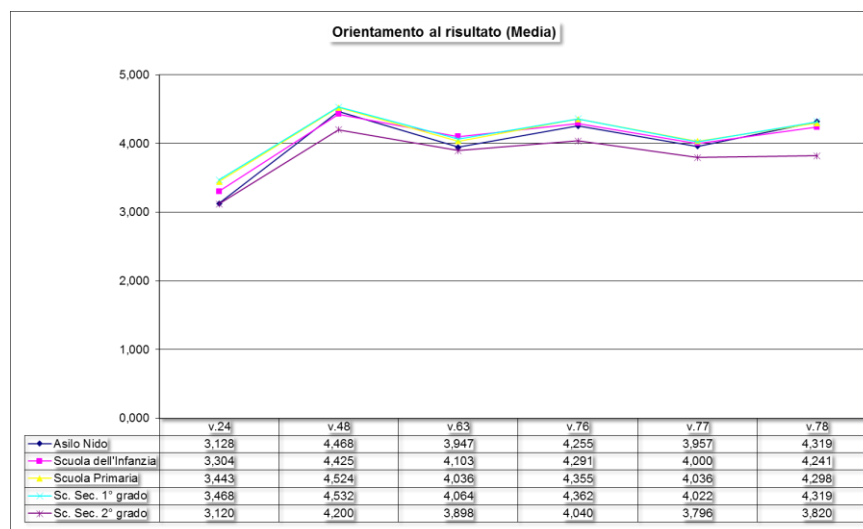


Grafico 17: Orientamento al risultato

L'“Orientamento al risultato” ottiene punteggi tendenzialmente alti alle domande v.24, v.48, v.63, v.76, v.77, v.78. Si rileva anche una generale omogeneità nel confronto tra ordini scolastici, tranne che per la domanda v.78: “*Sono accurato/a nello svolgimento dei miei compiti lavorativi*” il cui confronto tra insegnanti della scuola e insegnanti della scuola secondaria di secondo grado registra una differenza di 0,42 punti medi. “Le decisioni assunte da coloro che possiedono questa caratteristica vengono spesso prese al momento opportuno. Essi risultano concreti, sono dotati di *problem solving* e al contempo sono accurati nello svolgimento della prestazione lavorativa. Coloro che sentono meno l'impulso alla realizzazione e al successo mostrano una tendenza a fornire risultati più deludenti”³⁷⁶.

³⁷⁶ Ivi, p. 81.

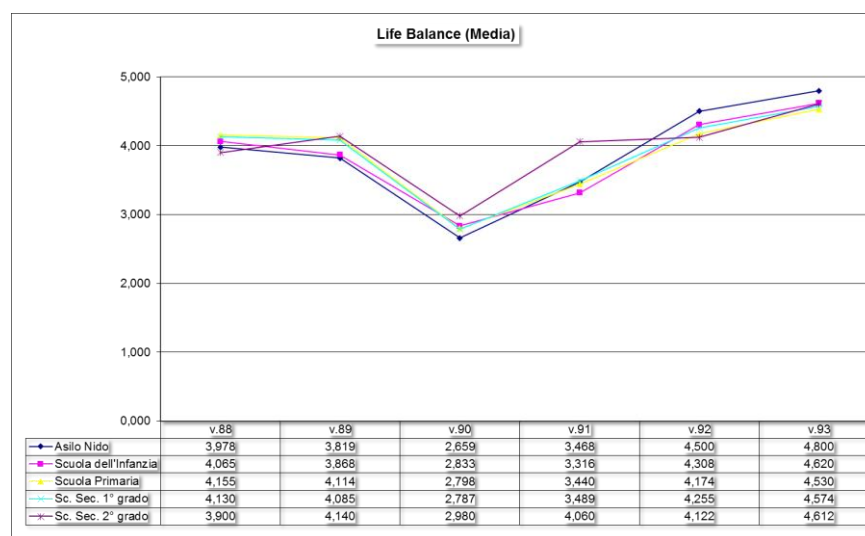


Grafico 18: *Life balance*

Il costrutto “*Life balance*” è esplorato attraverso le domande v.88, v.89, v.90, v.91, v.92, v.93. La domanda v.91: “*Svolgo attività non legate al mio lavoro almeno una volta alla settimana (sport, hobby, volontariato o altro)*” registra uno scarto significativo (0,74) tra i punteggi medi forniti dagli insegnanti della scuola dell’infanzia e dagli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, che si dedicano maggiormente ad attività non strettamente legate al lavoro. “Si tratta di persone che mettono in atto uno stile di vita equilibrato dando il giusto spazio al lavoro e ai propri affetti [...]. Riconoscono l’importanza del rinnovamento e della crescita personale [...]. Coloro che invece ottengono bassi punteggi in questa scala non hanno ancora trovato un equilibrio fra la propria vita professionale e la vita privata”³⁷⁷.

³⁷⁷ *Ivi*, p. 81.

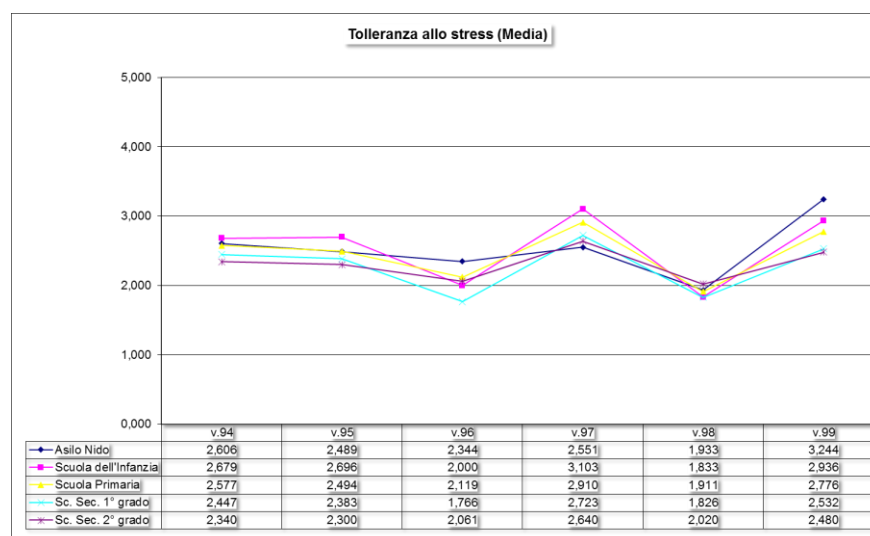


Grafico 19: Tolleranza allo stress

La “Tolleranza allo stress” viene spessa dalle domande v.94, v.95, v.96, v.97, v.98, v.99. Il grafico evidenzia una interpretazione omogenea tra i vari ordini scolastici riportando attribuzioni maggiori nei punteggi alle domande v.97: “*Sul lavoro mi prendo troppe responsabilità*” e v.99: “*Sono preoccupato/a delle mie condizioni finanziarie*”, con un maggior livello di “preoccupazione finanziaria” da parte degli educatori di asilo nido rispetto agli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado (con uno scarto di 0,76 punti medi). “Alti punteggi indicano che i dipendenti sono abili nella gestione dello stress connesso all’attività lavorativa. Bassi punteggi indicano invece che le persone rischiano di farsi prendere troppo dallo stress connesso allo svolgimento della mansione”³⁷⁸.

³⁷⁸ Ivi, p.82.

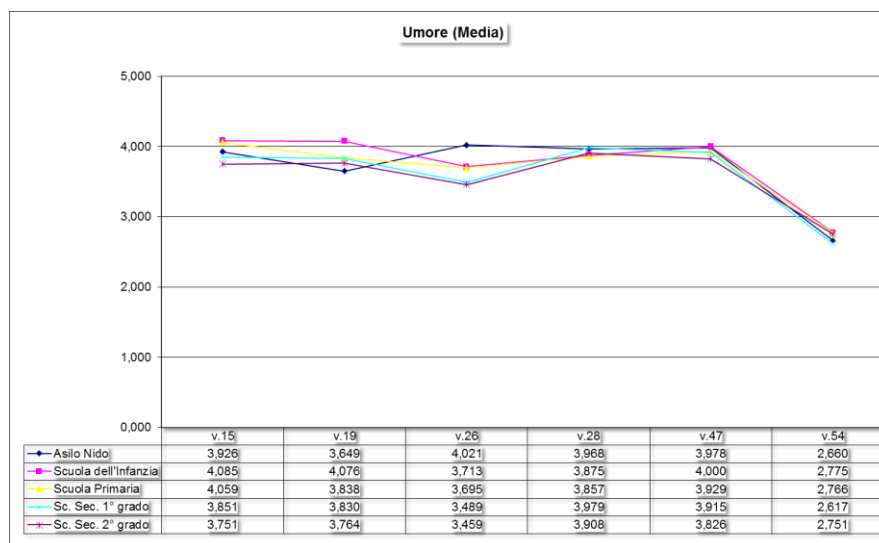


Grafico 20: Umore

L'“Umore” è indagato attraverso le domande v.15, v.19, v.26, v.28, v.47, v.54, registrando alti punteggi medi da parte dei partecipanti di tutti gli ordini scolastici, tranne la domanda v. 54 poiché formulata al negativo. Da notare uno scarto di 0,56 punti tra educatori e insegnanti della scuola secondaria di secondo grado alla domanda v.26: *“Ho generalmente aspettative positive per il mio futuro e per quello della mia organizzazione”*. “Le persone con un punteggio elevato in questa scala hanno generalmente aspettative positive per il proprio futuro e per quello dell'organizzazione [...]. Aspettative positive possono essere benefiche come strategia pragmatica di prevenzione dello stress lavorativo. Coloro che ottengono bassi punteggi sono pessimisti, hanno un atteggiamento disfattista e sono segnati dalla mancanza di speranza e da una sensazione di impotenza”³⁷⁹.

³⁷⁹ Ivi, p. 82.

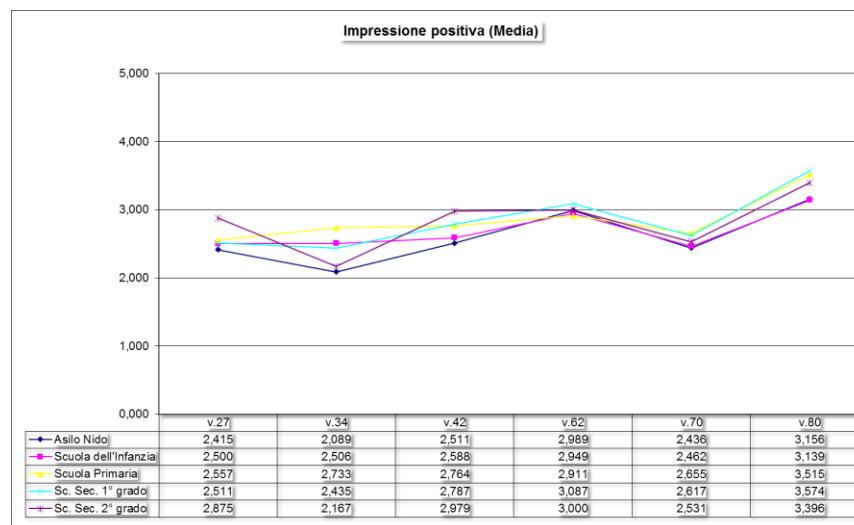


Grafico 21: Impressione positiva

Il costrutto “Impressione positiva” è descritto dalle domande v.27, v.34, v.42, v.62, v.70, v.80. Da evidenziare la differenza di 0,64 punti medi tra le risposte fornite dagli insegnanti della scuola primaria e gli educatori di asilo nido alla domanda v.34: “*Non ho mai detto una bugia in vita mia*”. “Le domande relative a questa scala sono tese ad individuare uno stile di risposta non veritiero dei soggetti rispondenti, che vogliono dare un’impressione eccessivamente positiva di se stessi”³⁸⁰.

³⁸⁰ *Ivi*, p. 83.

Nell'ambito dell'indagine sui fattori soggettivi legati al benessere professionale, l'area A2 del questionario "Il benessere professionale nei contesti educativi e scolastici", si rivolge alla rilevazione delle percezioni degli educatori e degli insegnanti relativamente al proprio Sé professionale. L'esplorazione di quest'area è di particolare interesse poiché è la rappresentazione della professione docente ad incidere in gran parte sull'approccio che il docente ha nei confronti delle diverse dimensioni dell'insegnamento, a condizionarne l'orientamento in termini di comportamenti e di sviluppo professionale.

Il modo in cui nel soggetto cresce l'immagine di sé come persona che apprende è di grande interesse perché l'immagine che la persona ha di sé mentre apprende costituisce una premessa e, insieme, un risultato di ogni processo di apprendimento. È come dire che senza una positiva immagine di sé la persona non può realizzare un significativo processo di apprendimento; nello stesso tempo un significativo processo di apprendimento incrementa la positività della percezione di sé³⁸¹.

Lodolo D'Oria e collaboratori individuano nella discrepanza della rappresentazione della propria professionalità, del proprio Sé professionale, diviso tra ideale e reale, tra professionale e impiegatizio, la principale fonte di innesco di stati emozionali negativi, di sofferenza, disagio, *burnout*. Per contro, l'armonia tra le due tipologie del Sé (ideale e reale) e l'equilibrio tra identità personale e sociale promuovono benessere³⁸².

Numerosi sono i tentativi di definizione dell'identità professionale docente che si possono incontrare in letteratura, a partire dal profilo tradizionale dell'insegnante missionario di fine ottocento, oppure la figura che fa riferimento all'insegnante sacerdote, trasmettitore di capacità, nozioni e valori. Secondo una ricerca condotta da OCSE (2003), vengono descritte delle "immagini" tipiche che gli insegnanti hanno di se stessi, raccogliendole in quattro diverse tipologie

³⁸¹ F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale personalità*, La Scuola, Brescia, 1993.

³⁸² V. LODOLO D'ORIA, R. POCATERRA, S. POZZI, *La percezione del burnout negli insegnanti*, 2003, http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf

(Professionista, Funzionario, Artigiano, Funzione sociale) riprese ai fini della presente indagine.

I quattro grafici che seguono permettono di visualizzare il confronto tra ordini scolastici in merito a “La percezione del Sé professionale” come “*Professionista* che fornisce dei servizi sulla base di competenze specifiche, oppure come *Funzionario* che svolge una funzione pubblica sulla base del ruolo e delle funzioni stabilite dall’istituzione centrale, oppure come *Artigiano* che scopre e crea individualmente pratiche educative di insegnamento, oppure come lavoratore che svolge la propria professione soprattutto in *Funzione sociale*”³⁸³. I partecipanti hanno posto su scala ordinale i quattro ruoli, attribuendo loro una posizione di importanza, dal primo al quarto posto.

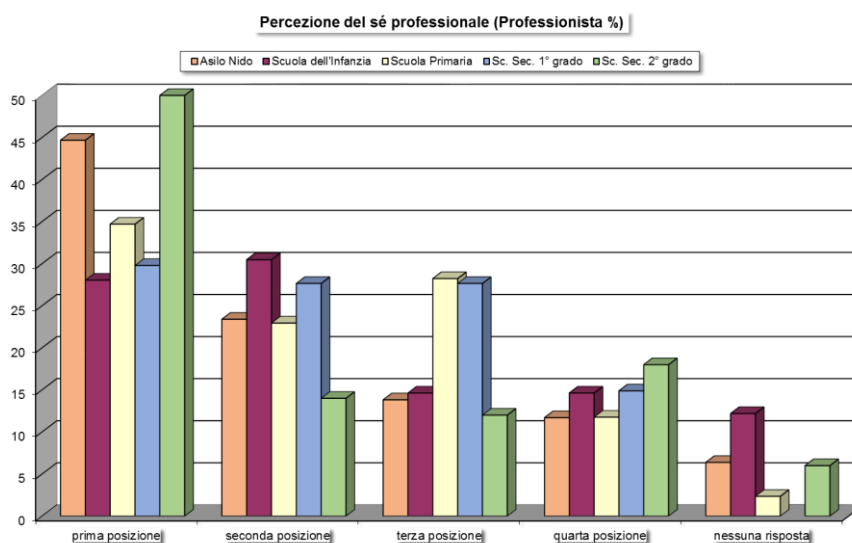


Grafico 22: Percezione del sé professionale (Professionista)

Gli insegnanti che definiscono se stessi innanzitutto come “Professionisti” ritengono centrale nel proprio ruolo il possesso di competenze teoriche didattiche, metodologiche, psico-pedagogiche, da acquisire per una loro applicazione. Il

³⁸³ ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO, “Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti. Rapporto nazionale dell’Italia”, luglio 2003, p. 154.

paradigma del professionista riflessivo include il modello dell'insegnante ricercatore, che sa produrre metodicamente dispositivi e strumenti di intervento, esplicitare e giustificare i loro fondamenti e valutare sistematicamente gli effetti³⁸⁴. Un'idea di "professionalizzazione" intesa come capacità di costruire l'esperienza e di riflettere sulle pratiche per riorganizzarle³⁸⁵, operando in autonomia e con responsabilità all'interno di un preciso codice etico. Nel confronto tra ordini scolastici, le percentuali maggiori che, nella personale identificazione, pongono al primo posto il ruolo di "Professionista" sono gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado (50%) seguiti dagli educatori di asilo nido (44,68%).

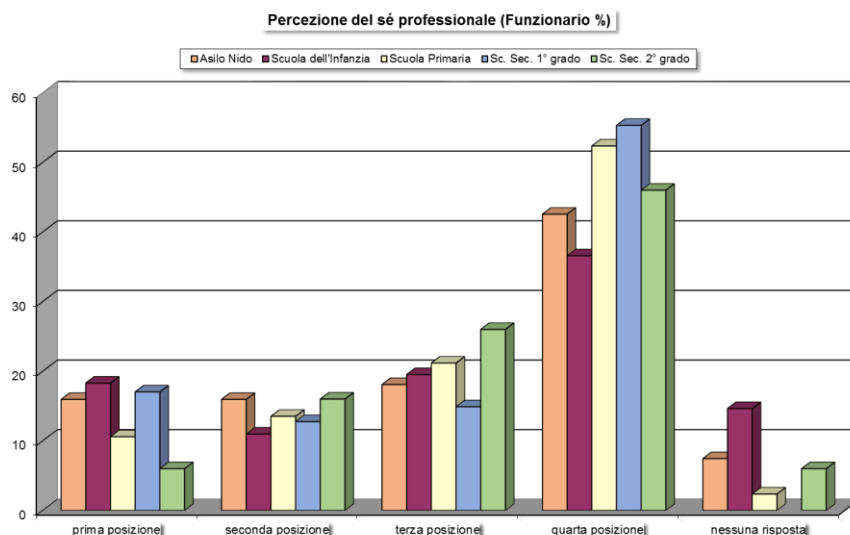


Grafico 23: Percezione del sé professionale (Funzionario)

Gli insegnanti "Funzionari" sono coloro che ritengono centrale nel proprio ruolo riuscire a fornire un servizio pubblico in base agli *standard* e alle norme definite dall'istituzione centrale, in maniera simile a molti altri lavoratori del pubblico impiego.

³⁸⁴ D. A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

³⁸⁵ P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2003.

Tale percezione richiama un approccio di *job analysis*, scomponendo l'attività professionale in funzioni e compiti, con liste dettagliate di competenze specifiche, da sviluppare in programmi formativi; un approccio che comporta rischi di frammentarietà e di parcellizzazione delle competenze. Dalle risposte fornite al questionario, la percezione del Sé professionale come “Funzionario” colloca in quarta posizione le maggiori percentuali dei partecipanti di tutti gli ordini scolastici, con percentuali molto elevate: 55,31% degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e 52,35% degli insegnanti della scuola primaria.

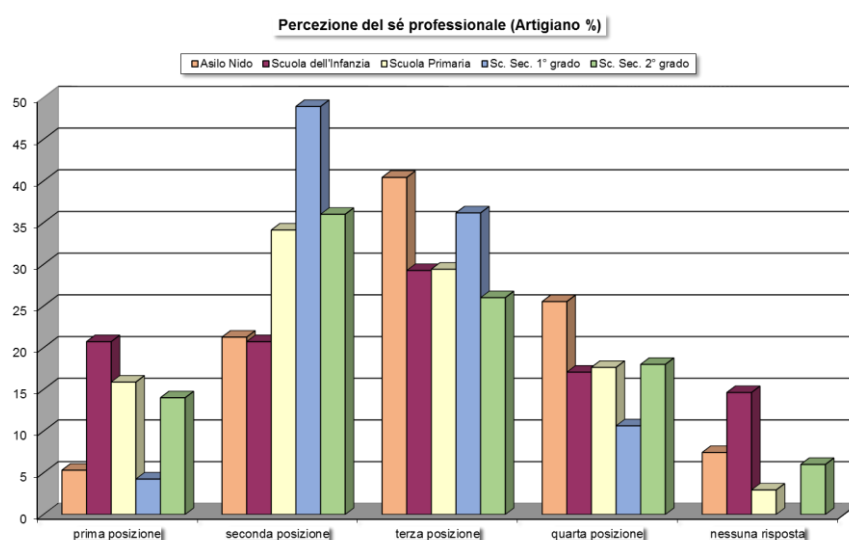


Grafico 24: Percezione del sé professionale (Artigiano)

L'“Artigiano” è colui che ritiene centrale nel proprio ruolo la capacità di impostare la propria azione didattica utilizzando la creatività come strumento principale, sperimentando e scoprendo individualmente pratiche educative di insegnamento. La metafora dell'esperto artigiano richiama l'efficacia delle competenze di strutturazione di materiali e di azioni in ambiti determinati, con intuito, creatività e padronanza degli strumenti.

I partecipanti alla ricerca hanno collocato la percezione del Sé professionale in qualità di “Artigiano” per la maggior parte in seconda e terza posizione,

rispettivamente il 48,93% degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e il 40,42% degli educatori dell'asilo nido.

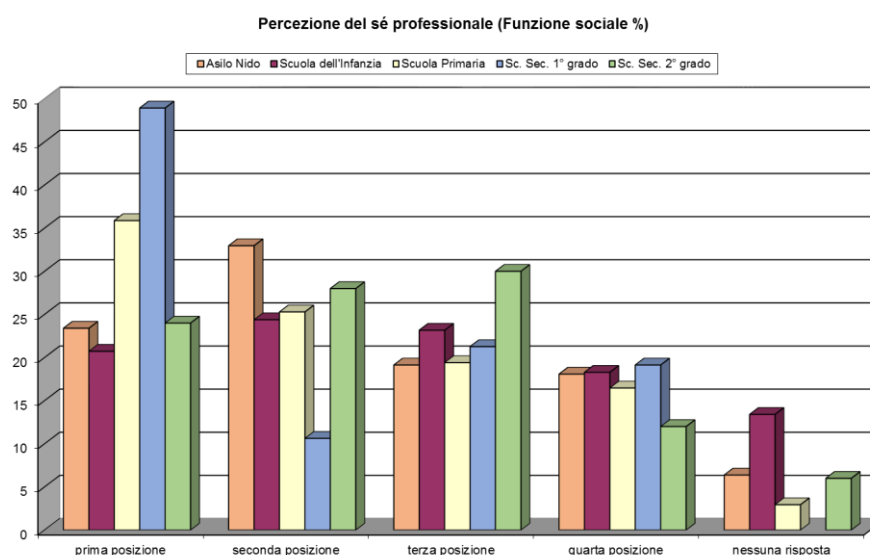


Grafico 25: Percezione del sé professionale (Funzione sociale)

Colui che percepisce se stesso, nella propria professione, soprattutto come “Operatore sociale” è un insegnante che ritiene centrale nel proprio ruolo la necessità di rispondere a bisogni sociali ed educativi valorizzando l’impegno in progetti, gruppi di lavoro, dibattiti inerenti problematiche sociali di cui discuterere all’interno dei contesti scolastici. Da evidenziare nel grafico una scelta preponderante della prima posizione, relativamente alla percezione del Sé professionale in “Funzione sociale”, da parte degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (48,93%) e dei colleghi della scuola primaria (35,88%).

È ovvio, nonché doveroso, sottolineare quanto le diverse concezioni degli aspetti professionali risultino parimenti importanti e necessarie, secondo una visione di complementarità e di “alternanza” tra i ruoli in relazione ai contesti e ai soggetti di riferimento.

L’Area B del questionario “Il benessere professionale nei contesti educativi e scolastici” è volta ad indagare l’ambito de “L’intersoggettività” attraverso cinque domande relative alla chiarezza e trasparenza della comunicazione, alla

gestione costruttiva del conflitto, alla collaborazione del gruppo di lavoro nel perseguire obiettivi comuni, alla valorizzazione delle competenze individuali all'interno del gruppo di lavoro, all'identità di gruppo all'interno del servizio educativo/scuola.

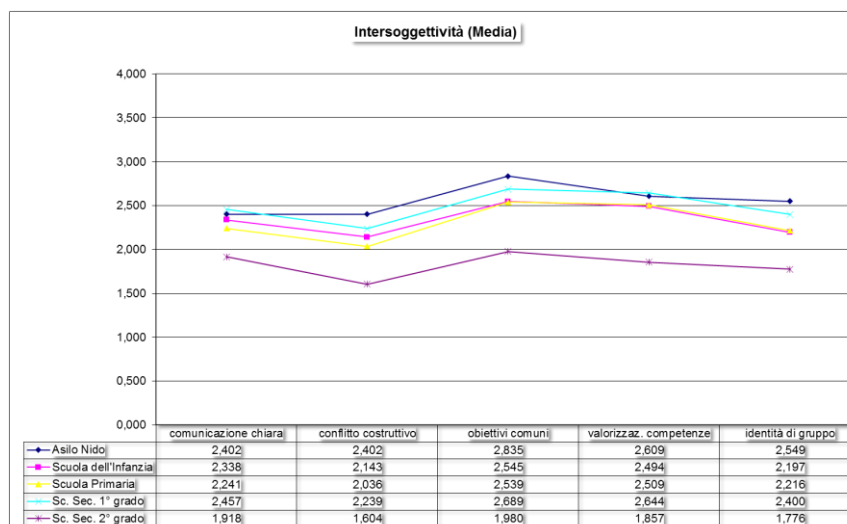


Grafico 26: Intersoggettività

Il grafico 26 registra le medie delle risposte che i partecipanti hanno fornito utilizzando una scala da 0 (per niente) a 4 punti (moltissimo). Nel confronto tra ordini scolastici si evidenziano, tendenzialmente, punteggi medi che oscillano tra 2,2 e 2,8 relativamente alle cinque domande escludendo però i punteggi delle risposte degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado che, seppur rispettando lo stesso andamento grafico, si collocano significativamente al di sotto in tutte le cinque domande. Nello specifico discostano, rispetto agli educatori di asilo nido, di 0,79 punti medi relativamente all'affermazione “*Il conflitto viene gestito in maniera costruttiva*”, di 0,85 punti medi rispetto all'affermazione “*Il gruppo di lavoro collabora nel perseguire obiettivi comuni*”, di 0,77 punti medi per l'affermazione “*Nel mio servizio/scuola c'è una forte identità di gruppo*” e, rispetto ai colleghi della scuola secondaria di primo grado, di 0,78 punti medi per l'affermazione “*Nel gruppo di lavoro sono valorizzate le competenze individuali*”.

Infine, l'Area C del questionario "Il benessere professionale nei contesti educativi e scolastici" ha lo scopo di indagare la "Percezione del sistema di comunicazione all'interno del servizio educativo/scuola" attraverso la scelta di una delle figure (quella che più si avvicina al proprio contesto professionale) rappresentanti simbolicamente alcuni sistemi di comunicazione.

È necessario porre molta attenzione alle rappresentazioni che ogni individuo costruisce in merito alla relazionalità della propria organizzazione, per andare contro ogni idea di individualismo che considera gli esseri umani come atomi sociali, astratti dai loro contesti sociali e valorizzare, al contrario, il ruolo delle relazioni sociali nell'interpretare la natura reale di ogni singolo essere umano³⁸⁶.

Le "reti di comunicazione" raffigurate nel questionario visualizzano attraverso nodi (le persone) e linee (i legami tra le persone) alcune tipologie relazionali: circolare (figura A), lineare (figura B), radiale (figura C), circolare con intersezioni tra i nodi (figura D), ramificata (figura E), a Y (figura F).

³⁸⁶ E. BESOZZI, *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in L. RIBOLZI, *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002.

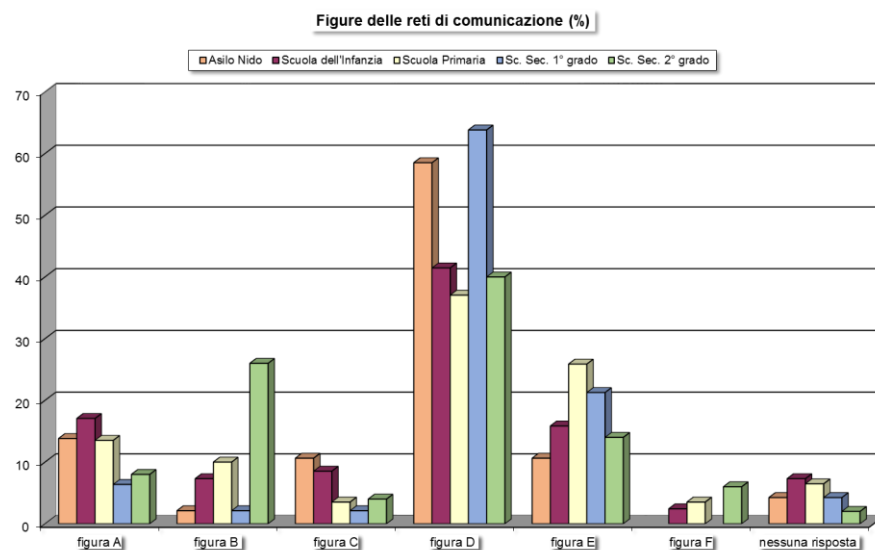


Grafico 27: Figure delle reti di comunicazione

Il Grafico 27 mostra che la maggior parte dei partecipanti di tutti gli ordini scolastici ha scelto come sistema di comunicazione più simile al proprio contesto professionale la figura D, vale a dire una struttura circolare, completamente aperta, in cui tutti i membri interagiscono tra loro: le scelte maggiori, espresse in valori percentuali, sono quelle degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado (63,82%), seguiti dagli educatori di asilo nido (58,51%). Il 37,05% degli insegnanti della scuola primaria sceglie tale “rete di comunicazione”, orientandosi però anche verso una struttura ramificata (figura E) nella misura del 25,88%. Gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado riconosce la propria rete di comunicazione nella figura D nella misura del 40%, mentre nel 26% dei casi il sistema comunicativo relazionale più simile al proprio è rappresentato dalla figura B, vale a dire da un modello “a catena” lineare.

Alcune raffigurazioni topologiche rappresentano reti di comunicazione di tipo centralizzato (figure C, E, F) poiché il membro centrale del gruppo può scambiare informazioni con alcuni membri del gruppo anche se gli altri, tra loro, non hanno possibilità di interscambio. Altre reti di comunicazione (figure A e B), a struttura lineare o circolare, pur evitando una struttura centralizzata, non permettono comunque interscambi comunicativi tra tutti i membri del gruppo. Al

contrario la rete circolare aperta (figura D) è per sua natura altamente decentralizzata poiché nessun membro è disposto in una posizione di giuntura e tutti hanno la possibilità di comunicare tra loro.

È stato dimostrato dagli esperimenti di Leavitt (1951) che le reti molto centralizzate possono essere efficaci quando si tratta di risolvere problemi semplici, per i quali la quantità e complessità delle informazioni necessarie alla risoluzione non sia elevata. Appena il problema si complica e si richiede al gruppo di risolvere problemi che implicano molti passaggi o problemi assimilabili a discussioni su specifici argomenti, la rete decentralizzata risulta più adeguata e raggiunge risultati migliori perché il carico cognitivo viene distribuito uniformemente e, sebbene ci sia la necessità di inviare un maggior numero di messaggi, la probabilità di risolvere il problema correttamente è superiore.

A questo punto, dopo aver contrassegnato con una crocetta la rete di comunicazione più simile a quello del proprio contesto professionale, è stato chiesto ai partecipanti di esprimere un parere “di efficacia” di tale sistema comunicativo relazionale utilizzando una scala a cinque punti, da 0 (per niente) a 4 (moltissimo) per rispondere alla domanda: *“Quanto ritiene che la rete di comunicazione da lei indicata sia efficace per il buon funzionamento del sistema?”*.

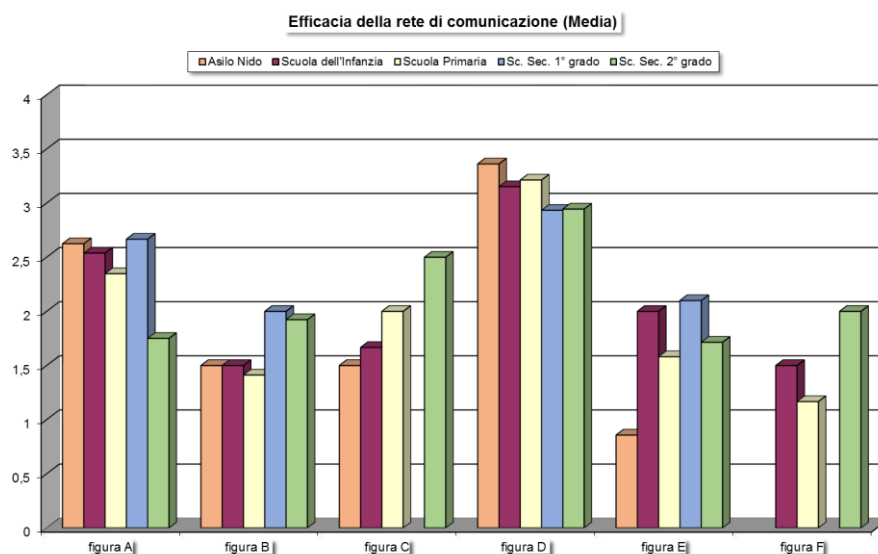


Grafico 28: Efficacia della rete di comunicazione

Leggendo le percentuali riportate nel Grafico 28, in relazione alle scelte registrate nel precedente Grafico 27, emerge che la struttura comunicativa corrispondente alla figura D oltre a registrare le maggiori percentuali di scelta, viene anche ritenuta la più efficace al buon funzionamento del sistema, da parte dei partecipanti di tutti gli ordini scolastici. La struttura circolare corrispondente alla figura A invece, pur non essendo considerata simile alla propria relazionalità, viene comunque ritenuta molto efficace, così come la figura C, a struttura radiale, con la quale vengono espresse basse percentuali di similitudini (Grafico 27), riporta invece un più alto livello di efficacia comunicativa (Grafico 28).

Quest'ultima parte del questionario "Il benessere professionale nei contesti educativi e scolastici" sottolinea l'importanza di una più approfondita riflessione dell'efficacia di una positiva rete di comunicazione per il buon funzionamento dell'intero sistema. Le reti relazionali alle quali appartengono e nelle quali si riconoscono gli individui rappresentano una risorsa importante che consente di perseguire i propri fini potendo contare sulle risorse aggiuntive del gruppo. In generale, un clima di fiducia interpersonale, l'elevata partecipazione a reti associative e la diffusa presenza di cultura civica accrescono il benessere individuale e la coesione sociale, consentendo una migliore *performance*, una

maggiore efficienza delle politiche pubbliche e anche un minore costo delle transazioni economiche³⁸⁷.

“Tra il sé e il gruppo esiste una relazione reciproca, entro cui non solo l’identità personale assume elementi del gruppo, ma anche quest’ultimo viene irrobustito con il contributo dei singoli soggetti. In altri termini, il gruppo attiva una ‘fusione’ tra i soggetti e il gruppo stesso, poiché tutti si riferiscono al medesimo sistema motivazionale ed esperienziale che costituisce l’origine della comunicazione, della formazione, dell’appartenenza, dell’impegno, dell’identità, della risonanza affettiva, etc. Inoltre, il gruppo è il luogo di atteggiamenti e di rappresentazioni, ma anche di desideri, valori, strategie d’impegno, stili comunicativi, etc.”.

Dunque “appartenere a reti sociali e di apprendimento è condizione di crescita”³⁸⁸.

3.4. Dal “diario di bordo” ai protocolli di osservazione qualitativa

Secondo un noto aforisma di Albert Einstein sappiamo che “non tutto ciò che può essere contato conta e non tutto ciò che conta può essere contato”. Per questo si è reso necessario, per l’analisi epistemologica del benessere, affiancare i dati quantitativi rilevati attraverso il questionario, con osservazioni e interpretazioni di natura qualitativa.

Per documentare il “brusio” dei numerosi eventi che hanno accompagnato il percorso di ricerca sul campo e le tantissime persone incontrate, è stato scelto il “diario di bordo” come strumento di registrazione che permettesse di “catturare” il senso e il significato degli incontri, dei contesti, delle situazioni.

“Il ‘brusio’ è il rumore di ciò che funziona bene. Ne deriva il seguente paradosso: il brusio denota un rumore limite, impossibile, il rumore di ciò che, funzionando alla perfezione, non fa rumore; il brusio è l’evaporazione stessa del

³⁸⁷ CONSIGLIO NAZIONALE DELL’ECONOMIA E DEL LAVORO - ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, “La misurazione del Benessere Equo e Sostenibile”, cit.

³⁸⁸ B. ROSSI, *L’organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 132.

rumore: il tenue, il confuso, il tremulo sono percepiti come i segni di un annullamento sonoro [...]. Noi stessi possiamo condurre questa ricerca intorno al brusio e possiamo farlo nella vita, nelle avventure della vita, in ciò che la vita ci offre in maniera inattesa”³⁸⁹.

Con lo scopo di registrare i diversi tipi di “brusio”, il “diario di bordo” ha assunto così la sua funzione di strumento formativo, consentendo di trascrivere i vissuti esperienziali sia per comprendere meglio le diverse realtà educative e scolastiche incontrate, nella loro complessità emotiva e cognitiva, individuale e sociale, sia per cercare di far emergere il punto di vista degli altri o per descrivere ciò di cui gli altri non avevano consapevolezza.

Nel “diario di bordo”, l’esperienza empirica è stata documentata attraverso note etnografiche, in funzione autoriflessiva, ricostruendo la realtà osservata nei minimi particolari: i colloqui con gli educatori e gli insegnanti, le interviste occasionali, le osservazioni contestuali, le riflessioni personali. La scrittura delle note ha richiesto molto tempo, poiché ha accompagnato tutte le “visite” effettuate presso i servizi educativi e scolastici da settembre 2012 a luglio 2013.

La compilazione del “diario di bordo” ha permesso, così, di “curare” in particolare l’osservazione, la documentazione, la riflessione e la ritensione delle esperienze, rendendo disponibile un materiale prezioso sul quale ritornare riflessivamente più volte e a distanza di tempo per guadagnare consapevolezza in merito alle storie e ai vissuti reali.

Tra i tanti modi e sistemi di scrittura, il “diario di bordo” viene a rappresentare un “pensiero pubblico”, spingendosi fin dentro le funzioni della cronaca ma trasformandosi in narrazione riflessiva, come garanzia di realtà e autenticità³⁹⁰. Dunque non solo un quaderno personale e spontaneo, né tantomeno un semplice “libretto” informativo, ma uno strumento potente ed efficace di interpretazione qualitativa che arricchisce la descrizione del reale con considerazioni, percezioni, sensazioni, scaturite da un’osservazione partecipante.

³⁸⁹ R. BARTHES, *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino, 1988.

³⁹⁰ F. SCRIVANO, *Diario e narrazione*, Quodlibet, Macerata, 2014.

È questo un elemento che mette in risalto alcuni elementi personali legati al processo di ricerca e al valore formativo: “una riflessività soggettiva che punta all’importanza dell’esperienza vissuta del ricercatore, dove significati e punti di vista particolari non solo influenzano la scelta dell’oggetto studiato, ma anche la modalità con cui viene condotta la ricerca, come vengono generati i ‘dati’ e come è valutato il suo significato [...]. Nell’educazione è importante fare attenzione alla riflessività perché anche quando crediamo che la nostra ricerca sia utile o perfino emancipata, stiamo ‘oggettivando’, parlando *per* altri”³⁹¹.

Queste premesse epistemologiche giustificano l’uso del “diario di bordo” come dispositivo narrativo euristico all’interno di un quadro di ricerca “naturalistica” che consente di indagare forme di conoscenza tacita o implicita, così come si producono ed agiscono nell’ambito di *setting* naturali³⁹².

Durante il percorso di ricerca empirica il “diario di bordo” ha assunto il ruolo di “compagno di viaggio” cui affidare narrazioni quotidiane. Al termine della scrittura si è invece presentata la necessità di “dare ordine” alle numerose note registrate. Per questo si è ritenuto opportuno costruire, a posteriori (da settembre 2013 ad aprile 2014), dei protocolli di osservazione, mirati ad una più puntuale descrizione dei contesti “visitati”.

Partendo da ogni giornata raccontata e registrata nel diario di bordo, sono state “rilette” e ricostruite, in chiave ermeneutica, le descrizioni riportate focalizzando le osservazioni sugli aspetti organizzativi, fisici e relazionali, per proporre un’analisi multidimensionale della natura dinamica e interattiva di ogni contesto di riferimento.

L’analisi del contesto si colloca all’interno di paradigmi costruttivisti, fenomenologici ed ermeneutici che si allontanano da un’idea di “oggettività” in cui prendono forma saperi e teorie certe e stabili, astoriche e acontestuali. I contesti formativi, al contrario, non sono neutrali, in quanto si caratterizzano per

³⁹¹ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit. 2008, p. 72.

³⁹² L. FABBRI, M. STRIANO, C. MELACARNE, *L’insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, cit.

un valore potenziale di opportunità e di esiti collegati a radici storico-culturali esclusive.

Si riconosce in questo senso la necessità di leggere i processi di costruzione della conoscenza come contestualmente determinati da processi storico-sociali, organizzativi o psicolinguistici, senza tuttavia negare la complessità dell'analisi contestuale, dovuta alla sua genesi costruttiva e soggettiva³⁹³.

La scelta del “contesto” come *focus* di osservazione è stata dunque guidata dalla volontà di rilevarne il carattere di assoluta “unicità”.

A titolo esemplificativo, si riporta di seguito l'esempio del protocollo di osservazione n. 3, relativo alle pagine del diario di bordo del 12 novembre 2012.

³⁹³ M. STRIANO, C. MELACARNE, *Per un approccio narrativo e critico-riflessivo allo studio delle epistemologie professionali degli insegnanti. Coordinate teoriche e metodologiche*, cit.

Protocollo di osservazione n. 3

- Dal Diario di Bordo del: 12 novembre 2012
- Città/Paese: Vinci (FI)
- Tipologia del servizio educativo o scolastico:

Asilo nido
Scuola Infanzia
Scuola Primaria
Scuola Sec.1° grado
Scuola Sec.2° grado

- Incontro con:

Educatrice
Insegnante
Collaboratore vicario
Dirigente scolastico
Personale amministrativo

Contesto	Descrizione
Organizzativo	La Dirigente scolastica e il personale di segreteria sono molto “in sintonia”. Ci accordiamo con la Dirigente scolastica e con le segretarie per le modalità di distribuzione dei questionari nelle scuole e per il ritiro degli stessi. Ad una persona della segreteria viene affidato il compito dalla Dirigente di monitorare la distribuzione. Nelle settimane seguenti mantengo vari scambi telematici e telefonici con la Dirigente scolastica in merito al monitoraggio della ricezione dei questionari da parte delle insegnanti. Percepisco una “gratificante” sensazione di disponibilità alla partecipazione e alla collaborazione.

<p style="text-align: center;">Fisico</p>	<p>I locali della Presidenza sono pieni di scatoloni perché è in corso un trasloco. L'ufficio di segreteria è disposto come <i>open space</i>, con diverse scrivanie, l'una di fronte all'altra. Si comprende la provvisorietà della situazione di trasloco che tuttavia non compromette le procedure organizzative.</p>
<p style="text-align: center;">Relazionale</p>	<p>Durante uno scambio telematico prendo accordi con la Dirigente scolastica per un incontro in presenza con la stessa, che avviene il 12 novembre 2012. In questa occasione la Dirigente è molto accogliente, molto disponibile e interessata alla ricerca di cui mi chiede i particolari. Mi spiega che l'I.C. di Vinci è di nuova costituzione, fino allo scorso anno era un Circolo Didattico, con tutti i pro e i contro della nuova struttura "comprensiva". Tra il personale di segreteria c'è un'aria confidenziale e collaborativa; all'arrivo della Dirigente non viene cambiato il "registro" comunicativo ma vengono mantenute le stesse modalità, verbali e non verbali (prossemiche, paralinguistiche). Il "clima" è disteso e piacevole.</p>

Questa procedura di analisi, di tipo idiografico, intende conferire un senso ed un significato a specifiche azioni compiute da particolari attori in determinati contesti. In questo senso, essa sostanzia un dispositivo di descrizione/interpretazione/comprendimento dell'agire individuale e sociale piuttosto che di osservazione/analisi/esplicazione dello stesso³⁹⁴.

Nell'ambito della complessità della pedagogia istituzionale risulta determinante pensare l'organizzazione del contesto anche attraverso la predisposizione di strumenti di osservazione strutturata, al fine di comprendere i fenomeni e di favorire una maggiore affidabilità nell'interpretazione degli stessi, dal momento che “ogni intervento genera effetti diversi a seconda delle persone e del contesto, del *setting* formativo realizzato e delle risorse impiegate, dell'interpretazione e dell'attribuzione di senso compiute da parte di chi vi è implicato, della sua elaborazione critica e trasformativa”³⁹⁵.

Il “diario di bordo” e la successiva costruzione di protocolli di osservazione mirati a far emergere determinanti contestuali (fisici, organizzativi, relazionali), si sono rivelati strumenti utili alla interpretazione e alla documentazione del benessere di educatori e insegnanti, rinforzando l'importanza e la necessità di integrare con un approccio qualitativo lo studio di fenomeni complessi.

All'interno dell'approccio di studio qualitativo, la necessità di ricorrere ai singoli contesti come unità di analisi, è stata dettata dall'interesse di rilevare la relazione dialettica tra *setting* e “arena pedagogica”.

Il concetto di “arena” viene descritto come “spazio-nel-tempo fisicamente, economicamente e socialmente organizzato, che non è direttamente negoziabile dall'individuo, mentre il concetto di contesto (*setting*) spiega come l'individuo esperisce l'arena, esercitando e ricevendo influssi, secondo una relazione dialettica tra attività e contesto”. L'arena costituisce “una risorsa cui attingere nel modellare attività intenzionali nella vita reale”. Leach e Moon (2000), analizzando l'ambiente ecologico di apprendimento, presuppongono contesti di livello diverso inscritti nell'arena come macrosistema di riferimento. Le arene vengono dunque

³⁹⁴ L. FABBRI, M. STRIANO, C. MELACARNE, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, cit.

³⁹⁵ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 160.

realizzate in particolari contesti pedagogici che comprendono come unità di analisi gli individui e il gruppo nel suo insieme.

Il termine “contesto”, derivato da *contexere* (tessere, intrecciare), sta a indicare un insieme di elementi tessuti insieme, connessi. Le definizioni che possiamo rintracciare nei vari ambiti (linguistico, giuridico, biologico, etologico, etc.) sembrano tutte sottolineare l’insieme, la continuità, la contiguità e la distinzione.

“Quello che sto tracciando è un’analogia tra il contesto nell’ambito superficiale e in parte conscio delle relazioni personali e il contesto nei processi molto più profondi e arcaici dell’embriologia e dell’omologia. La mia tesi è che qualunque sia il suo significato, la parola contesto è una parola appropriata, una parola necessaria alla descrizione di tutti questi processi in lontana relazione tra loro”³⁹⁶.

La riflessione ecosistemica di Bateson (1984) e la radice etimologica del termine “contesto” non evocano l’operazione di connettere due entità distinte, che esistono indipendentemente come qualcosa che insieme a qualcos’altro ne venga “incorniciato”. “Dobbiamo piuttosto postulare che il termine trovi le proprie radici nell’esperienza stessa del tessere, nel concreto fare del tessitore. La parola ‘contesto’ evoca allora il tessuto stesso: i fili del tessuto in quanto tessuti insieme, e, quindi, il tessuto nel suo essere un intreccio tra trama ed ordito [...]. Fili che si incrociano, si rincorrono, si annodano l’uno all’altro, formando un insieme fittamente intrecciato ove appare difficile distinguere l’un filo dall’altro e ove è impossibile seguire il singolo filo nel suo percorso [...]. All’interno di una logica cibernetica il termine ‘contesto’ introduce il concetto di relazione complessa ed articolata tra un tutto e i suoi componenti: non quindi la relazione tra un quadro e la sua cornice, bensì, piuttosto, tra un mosaico e le tessere che lo compongono”³⁹⁷.

È possibile comprendere quanto l’intreccio “tra trama e ordito” sia influente nella rilevazione del benessere di educatori e insegnanti analizzando nello specifico i Protocolli di osservazione costruiti sul “diario di bordo”. La percezione

³⁹⁶ G. BATESON, *Mente e natura. Un’unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984, p. 30.

³⁹⁷ M. BIANCIARDI, *Complessità del concetto di contesto*, in “Connessioni”, 3, 1998, pp. 32-33.

di benessere che deriva dalla lettura e dall'analisi del Protocollo di osservazione n. 3 è restituita da un alto numero di parole e valenza suggestiva positiva: "gratificante", "disponibilità", "partecipazione", "collaborazione", "accogliente", "disponibile", "interessata", "confidenziale", "piacevole", solo per citarne alcune. La comprensione poi delle caratteristiche "fisiche" e "organizzative" contribuisce a rafforzare l'immagine di un benessere "contestuale" fittamente intrecciato ma esplicito e tangibile.

Il contesto dunque è l'insieme di luogo, relazione e storia e delle loro interconnessioni, arginando una visione ristretta del contesto come "contenitore" limitante dell'individuo e delle sue azioni per valorizzarne invece la specificità e l'unicità. "In diversi contesti un organismo risponde allo stesso stimolo in modo diverso, occorre quindi chiederci da quale fonte esso tragga questa informazione: in base a quale percezione sa l'organismo che il contesto A è diverso dal contesto B".

L'importanza e la necessità di considerare il contesto nell'analisi di un fenomeno è ribadita anche da Watzlawick, Beavin e Jackson, i quali sostengono che "un fenomeno resta inspiegabile finché un campo di osservazione non è abbastanza ampio da includere il contesto in cui il fenomeno si verifica"³⁹⁸.

La rappresentazione contestuale di ogni esperienza vissuta costituisce la chiave di accesso alla realizzazione di qualunque forma di apprendimento, interpretando le situazioni sociali in cui esso avviene. Wenger e Lane (2006) esplicitano le caratteristiche dell'apprendimento situato (*Situated Learning*), in funzione dell'attività svolta, del contesto e della cultura in cui avviene. Si tratta di un apprendimento inteso come un processo eminentemente sociale, che si compie all'interno di una cornice partecipativa, in uno specifico contesto comunitario ed è il risultato della mediazione delle diverse prospettive dei partecipanti, che negoziano e adattano continuamente il significato da attribuire agli eventi e alla realtà³⁹⁹.

³⁹⁸ P. WATZLAWICK, J. H. BEAVIN, D. D. JACKSON, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1967, p. 14.

³⁹⁹ E. WENGER, J. LAVE, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.

“I contesti pratici non sono territori di applicazione e di esecuzione di teorie o norme, di un metodo astratto e predeterminato, non sono ambienti di esercizio della razionalità strumentale (mezzi-fini) e della causalità efficiente (cause-effetti). Sono bensì luoghi dove i contenuti e le direzioni delle azioni sono condizionati dalle intenzioni, dalle logiche e dalle preferenze delle persone [...] in virtù dell’agire e del comunicare quotidiano”⁴⁰⁰.

Dunque la necessità di utilizzare una metodologia di ricerca qualitativa che includa l’analisi contestuale nello studio delle pratiche professionali, particolarmente efficace in una prospettiva euristica fortemente orientata all’individuazione di implicazioni personali, storiche, culturali e sociali e, parallelamente, focalizzata sulla fenomenologia dell’agire, piuttosto che sull’azione intesa come singola unità di analisi, decontestualizzata e sezionata nelle sue diverse componenti o possibili declinazioni⁴⁰¹.

⁴⁰⁰ B. ROSSI, *La riflessione al lavoro*, in “Reflective Educational Practices”, 1, 2012, p. 7.

⁴⁰¹ L. FABBRI, M. STRIANO, C. MELACARNE, *L’insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, cit.

Capitolo 4. Il benessere sostenibile e rinnovabile

4.1. Risorse strategiche per progettare il benessere

Dal “Rapporto della Commissione mondiale per l’ambiente e lo sviluppo”, del 1987, alla “Conferenza internazionale sull’ambiente” di Rio de Janeiro, del 1992, fino al “*Summit* mondiale sullo sviluppo sostenibile” di Johannesburg, del 2002, il tema dello sviluppo sostenibile ha conosciuto una rapida affermazione nel dibattito pubblico⁴⁰². “Le ragioni di tale successo sono da ricercarsi, oltre che nella consistenza teorica, anche nell’immagine sociale della sostenibilità, che è intrinsecamente connotata da un alone di marcata positività”⁴⁰³.

L’interesse particolare nei confronti dello sviluppo sostenibile “si fonda sui valori legati a uno sviluppo rispettoso della dignità umana e basato sulla giustizia sociale, quale condizione di sopravvivenza dell’umanità”⁴⁰⁴. In questo contesto, anche il tema del benessere, come vitale energia sostenibile e rinnovabile, si inserisce a pieno titolo all’interno di quei “nuovi fronti della convivenza planetaria che vanno fissati, interiorizzati, diffusi e condivisi come fronti comuni”⁴⁰⁵.

La sostenibilità è un tema particolarmente complesso e trasversale a vari contesti, intrinseco al concetto di benessere nel momento in cui ci si riferisce non solo alla sostenibilità ambientale ma anche alla sostenibilità economica e sociale. Lo sviluppo sostenibile si concretizza quando la generazione corrente soddisfa i propri bisogni senza intaccare la possibilità che anche la generazione futura possa fare altrettanto⁴⁰⁶. Il “capitale”, che ogni generazione lascia alla successiva, determina le condizioni di partenza di quest’ultima.

⁴⁰² A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell’educazione*, cit.

⁴⁰³ *Ivi*, p. 62.

⁴⁰⁴ *Ivi*, p. 34.

⁴⁰⁵ *Ibidem*.

⁴⁰⁶ CONSIGLIO NAZIONALE DELL’ECONOMIA E DEL LAVORO - ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, “La misurazione del Benessere Equo e Sostenibile”, cit.

Una possibilità per definire la sostenibilità è quella di individuare alcuni indicatori che rivelano le tendenze future del livello di benessere attuale. Gli ambiti individuati dal Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro e dall'Istituto nazionale di Statistica (CNEL-ISTAT) (2012) si riferiscono ad una pluralità di domini: l'ambiente, la salute, l'istruzione e la formazione, il lavoro e la conciliazione dei tempi di vita, la sicurezza, il patrimonio culturale, la ricerca e l'innovazione, la politica e le istituzioni, la qualità dei servizi, il benessere economico, il benessere soggettivo, le relazioni sociali.

Dall'analisi dei vari fattori è risultato che la valutazione del benessere soggettivo è considerato dai cittadini uno degli elementi di maggiore importanza nella valutazione del benessere. La misurazione del Benessere Equo e Sostenibile sollecita una riflessione su come la politica definisce i suoi obiettivi e valuta i risultati della sua azione, spingendo i governi ad assumere decisioni politiche coerenti volte a migliorare le condizioni di vita dei cittadini⁴⁰⁷.

Pensare ad un progetto pedagogico-educativo intenzionalmente mirato a garantire la sostenibilità del benessere, significa investire nella formazione per promuovere lo sviluppo soggettivo e socio-relazionale e garantire la qualità della vita delle persone.

“Lo sviluppo del soggetto non può essere raggiunto isolatamente. [...] Ogni sfaccettatura della natura umana (il mentale e il corporeo, lo spirituale e il materiale, il biologico e il culturale) deve essere soddisfatta in modo da promuovere il miglior sviluppo possibile per il soggetto-individuo-persona nell'ottica della sua integralità [...] e questo costituisce un impegno e un dovere nei confronti di ogni movimento che mira a promuovere il benessere di tutti gli uomini [...] per svilupparne al massimo le potenzialità intellettive, affettive, morali”⁴⁰⁸.

“Cresce la consapevolezza di dover collocare le persone ‘al primo posto’, di favorire l’attuazione delle loro potenzialità, di custodirne e promuoverne singolarità, ricchezze e risorse, di aiutarle a fare pratica di progettualità

⁴⁰⁷ *Ibidem*.

⁴⁰⁸ A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit. pp. 39-40.

professionale e *self-empowerment* e ad abitare l'organizzazione in maniera motivata e partecipata, emancipante e individuativa, attuativa e generativa, autoaffermativa e singolare, 'ludica' e soddisfacente. La centralizzazione, la valorizzazione e lo sviluppo pieno del capitale antropologico vengono a costituirsi in misura crescente come compiti irrinunciabili. Ciò implica una *progettazione pedagogica* del cambiamento organizzativo⁴⁰⁹.

In questo senso è possibile interpretare il concetto di "benessere sostenibile", all'interno di una progettualità composita difendibile sul piano scientifico⁴¹⁰, sullo sfondo di un "modello culturale *pedagogicamente ispirato* che non periferizza le persone ed enfatizza i mezzi [...], un modello strutturalmente fondato sul riconoscimento dei valori del *self*, che colloca al centro delle finalità organizzative la coltivazione delle persone, delle loro prerogative, della loro professionalità, e dunque centralizza l'apprendimento e la formazione stimandoli fulcro del cambiamento e dell'innovazione [...] soprattutto quando sollecitano nelle persone il desiderio di una continua positiva reinvenzione e trasformazione di sé"⁴¹¹.

Convinzioni naturalmente condivisibili che tuttavia troppo spesso non trovano adeguato riscontro all'interno delle organizzazioni educative. "Non riflettiamo a sufficienza su quali qualità umane dovrebbero essere coltivate nei luoghi di lavoro affinché individui di diverso aspetto e di diverso *background* possano interagire efficacemente tra loro".

Si impone dunque con urgenza la necessità di progettare una formazione emotiva-relazionale intenzionale, con insegnamenti specifici, per imparare ad impostare in modo sano e costruttivo i rapporti con gli altri, a gestire efficacemente le emozioni, ad esprimere appropriatamente i sentimenti, ad ascoltare gli altri, a comunicare con chiarezza e serenità richieste, opinioni, lamentele⁴¹². Una formazione così strutturata può manifestare la propria efficacia anche nella successiva vita professionale, nei rapporti con i futuri colleghi e con i

⁴⁰⁹ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 11.

⁴¹⁰ M. L. IAVARONE, *Educare al benessere*, cit.

⁴¹¹ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. pp. 12-13.

⁴¹² I. BUCCIONI, E. CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, cit.

superiori, che incideranno in modo notevole, in termini di collaborazione o conflitto, di gratificazione o frustrazione, sul lavoro e sul rendimento. L'attuale società, tecnologicamente avanzata, sembra poco più che primitiva sul piano comunicativo-emotivo-relazionale⁴¹³.

Il potenziamento delle abilità sociali è attualmente divenuto obiettivo primario delle scuole di ogni ordine e grado. Nei Piani dell'Offerta Formativa degli Istituti scolastici sono infatti solitamente presenti percorsi didattici rivolti agli studenti al fine di migliorare le molteplici e differenziate abilità sociali, di tipo soggettivo (autocontrollo, autoefficacia, etc.) e intersoggettivo (gestione dei conflitti, assunzione dei punti di vista, etc.).

Tali articolazioni progettuali mirano a promuovere e potenziare le *life skills*. “Con il termine *Skills for life* si intendono tutte quelle *skills* (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali *skills* socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress [...]. Per insegnare ai giovani le *Skills for life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all'apprendimento”⁴¹⁴.

Il nucleo fondamentale delle *life skills* è costituito da molteplici e differenziate capacità: l'autocoscienza, vale a dire conoscere se stessi, i propri punti deboli e i propri punti forti, come condizione indispensabile per la gestione dello stress, per impostare una comunicazione efficace e relazioni interpersonali positive; la gestione delle emozioni, riconoscendo le proprie e le altrui e “regolandole” in base agli effetti di influenza sul comportamento; la gestione dello stress, intesa come controllo e governo delle tensioni e riconoscimento delle loro fonti; il senso critico, espresso attraverso l'analisi e la valutazione delle situazioni, dei loro vantaggi e svantaggi in relazione ai fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti; il *decision making*, come abilità di decidere in modo consapevole e costruttivo nelle situazioni e contesti di vita attraverso una

⁴¹³ *Ibidem*.

⁴¹⁴ ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Skills for life”, n.1, 1992, p. 57.

valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano; il *problem solving*, che permette di affrontare e risolvere in modo costruttivo i diversi problemi; la creatività, per affrontare in modo flessibile ogni situazione trovando soluzioni e idee originali esplorando le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni; la comunicazione efficace, intesa come capacità di esprimersi in modo efficace sia a livello verbale che non verbale dichiarando opinioni, desideri e sentimenti; empatia, intesa come capacità di comprendere e ascoltare gli altri, anche immedesimandosi nelle loro situazioni e condividendo i loro sentimenti; *Skills* per le relazioni interpersonali, vale a dire interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo e costruttivo, mantenendo (o interrompendo) relazioni significative⁴¹⁵.

Se tali *skills* socio-emotive sono da costruire o potenziare *for life*, non si può pensare ad azioni riferite esclusivamente alla formazione di soggetti in età evolutiva, dando per scontato che gli adulti, e nello specifico i professionisti dell'educazione, abbiano già acquisito e consolidato tali abilità e che quindi non sia più necessaria per loro una formazione in tal senso.

La gestione delle relazioni umane e i modelli relazionali proposti dagli adulti di riferimento nei contesti educativi e scolastici sono infatti caratterizzati, in alcune occasioni e più o meno consapevolmente, da una incompetenza e/o inefficacia comunicativa, determinando una contraddizione di fondo nel momento in cui gli stessi insegnanti propongono agli alunni attività di riflessione sulle abilità socio-relazionali.

Sarebbe approssimativo e fuorviante credere che i docenti siano “per natura” socialmente competenti, come ovvia dotazione genetica. In realtà alcuni docenti manifestano difficoltà relazionali nei rapporti con gli allievi, con i genitori o fra colleghi. La capacità relazionale, infatti, non è correlabile all'età dell'individuo ma all'acquisizione di competenze e all'opportunità di vivere

⁴¹⁵ P. MARMOCCHI, C. DALL'AGLIO, M. TANNINI, *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, cit.

esperienze di incontro e di confronto con gli altri, tali da consentire un effettivo arricchimento reciproco⁴¹⁶.

Più recentemente e più spesso gli insegnanti hanno cominciato a parlare di emozioni, passioni e sentimenti e a riflettere su di essi e su se stessi, avvertendo la necessità di vivere esperienze formative inerenti la consapevolezza degli “impliciti” comunicativi e la necessità di una loro efficace gestione, per considerare gli affetti presenti nel lavoro educativo non come un problema e un ostacolo ma come un’opportunità e una risorsa, da elaborare, custodire e valorizzare.

Gli affetti e le emozioni vengono a rappresentare elementi basilari e imprescindibili della conoscenza, della crescita e della formazione della persona. Ciò pone alla cultura contemporanea, e al lavoro educativo in particolare, il compito di riconoscere il ruolo primario degli affetti nei processi di costruzione del sé soggettivo e intersoggettivo. La pedagogia potrà assolvere questo compito mettendo in luce la formatività degli affetti, la loro capacità di creare formazione, di orientare alla formazione, di “illuminare” i processi di formazione⁴¹⁷.

Per poter agire in questa direzione è necessario che educatori e insegnanti si avvalgano di specifiche competenze comunicative-relazionali, così da esercitare le proprie funzioni in stretta collaborazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio (D.M. 26/5/1998), con la consapevolezza che tali competenze costituiscono sia fattori di rischio che di protezione del benessere degli insegnanti, poiché legate agli stili di personalità e al pieno funzionamento delle proprie potenzialità e quindi strettamente connesse alla “struttura” della propria soggettività⁴¹⁸.

“Poiché il soggetto si forma soltanto in una situazione sociale e il realizzarsi non è un progetto privatistico, ma cooperativo e – *in primis* – pedagogico, un

⁴¹⁶ www.associazionedocenti.it/index.php/studi-a-ricerche/60-abilita-sociali-per-i-docenti, ultima consultazione avvenuta il 12 novembre 2014 alle ore 10:55.

⁴¹⁷ F. CAMBI, *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, cit.

⁴¹⁸ C. ROGERS, *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.

essere umano realizza il suo massimo sviluppo soltanto quando si assume delle responsabilità per il bene pubblico e per il suo benessere personale”⁴¹⁹.

Johnson D.W. e Johnson F.P. (1996) sostengono che esistano forti correlazioni tra equilibrio psicologico dei singoli, impegno condiviso, relazioni personali positive, al punto da realizzare relazioni circolari tra essi con reciproche influenze che, consequenzialmente, condizionano la qualità del lavoro prodotto.

Progettare il benessere, pensando a percorsi mirati e intenzionali, significa salvaguardare i diritti degli studenti, degli insegnanti, dei cittadini con la consapevolezza della necessità di dover “investire” in processi lunghi e lungimiranti.

“Una pedagogia autenticamente critica e riflessiva richiede tempi dilatati, dialogo con gli educandi, rapporti con le loro famiglie, uso delle risorse internazionali e locali, partecipazione all’organizzazione delle attività, lavoro di gruppo, etc., ovvero condizioni imprescindibili per collocare l’azione dei maestri, dei professori, degli educatori e dei pedagogisti alla giusta quota, quella di una professionalità pedagogica responsabilmente attiva per le future generazioni”⁴²⁰.

Soltanto lavorando in questa direzione sarà possibile pensare al benessere come un’energia “sostenibile” e “rinnovabile”, rispondente alle richieste socio-educative del contesto culturale di riferimento, capace di costruire saperi essenziali e fondanti innescando processi strategici e duraturi che si autoalimentano.

La tematica comunicativa e relazionale delinea lo sfondo di questa impostazione progettuale in cui permangono centrali i motivi della scelta consapevole e dell’impegno condiviso quali direzioni che connotano di significato l’esperienza professionale.

Gli educatori e gli insegnanti trascorrono un tempo considerevole in intenso coinvolgimento con altre persone. L’interazione è frequentemente centrata su problemi contingenti (di tipo psicologico, sociale o fisico) ed è perciò spesso

⁴¹⁹ A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell’educazione*, cit. pp. 40-41.

⁴²⁰ *Ivi*, p. 79.

gravata da sensazioni d'ansia, imbarazzo, paura⁴²¹. Poiché non sempre la soluzione dei problemi è semplice o facilmente ottenibile, la situazione può diventare ambigua e frustrante. Lavorare continuativamente con le persone in circostanze simili, può logorare emotivamente e aumentare considerevolmente i livelli di conflittualità relazionale.

Nelle scuole di oggi spesso si sperimentano situazioni di conflitto perché ci si aspetta che il personale lavori sempre di più in collaborazione essendo cambiati gli approcci alla *leadership*. L'efficacia organizzativa non è più data dalla "direttività" di figure gerarchicamente ordinate, ma da un approccio di *management* partecipato, per cui il maggior coinvolgimento del personale a livello decisionale aumenta anche – fisiologicamente – le occasioni di conflitto.

Il gruppo docente deve dunque concentrare gli sforzi nel riuscire a diventare un gruppo cooperativo, capace di lavorare insieme ma anche di crescere e di migliorarsi. Con questo impegno sarà possibile individuare quelle risorse strategiche utili e necessarie per progettare il benessere: evitare i "giochi di potere" e concentrarsi sulla risoluzione di un conflitto, praticare la mediazione, attivare scambi basati sull'interdipendenza sociale positiva, dove sia possibile perseguire obiettivi comuni senza tuttavia escludere la valorizzazione individuale, acquisire competenza comunicativa, ossia essere capaci di attivare "una comunicazione accompagnata da specifiche pre-condizioni psicologiche: voler comunicare, saper affrontare il rischio di parlare in pubblico, essere disponibile ad accettare critiche, avere un certo grado di oblatività, stimare gli interlocutori, tener conto dell'effetto che si fa sulle altre persone, essere credibili e trasparenti, comunicare anche emozioni e sentimenti"⁴²².

Esprimere, comunicare e trasmettere emozioni, affetti e sentimenti nei contesti professionali è la condizione necessaria per poter progettare il benessere guardando alla felicità. "L'idea di felicità si rende ossessivamente assente dalla nostra cultura che la emargina come se non avesse alcuna incidenza e neppure un

⁴²¹ T. A. WILLS, *Perception of clients by professional helpers*, in "Psychological bulletin", 85, 1978.

⁴²² M. COMOGLIO, M. A. CARDOSO, *Insegnare ad apprendere in gruppo: il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996, p. 76.

rapporto stretto con la qualità dell'esistenza umana [...]. Che l'idea di felicità sia esiliata (o rimossa) dal nostro orizzonte culturale come lo è l'idea della morte diventa allora comprensibile: il parlare dell'una o dell'altra genera imbarazzo, fa sentire inopportuni e trasgressivi rispetto a un inespresso codice di 'buone maniere' che [...] non tollera la comunicazione di sentimenti troppo 'forti', troppo personali, invadenti e inquietanti per le domande che potrebbero porre"⁴²³.

4.2. La "semplessità" come principio generativo di "frattali relazionali"

Di fronte alle attuali sfide della complessità e alle fitte interconnessioni sistemiche che spesso rendono difficile distinguere le singole parti dal tutto, assistiamo oggi ad una proliferazione di metodi per semplificare. Il bisogno di semplificare riguarda tutte le attività e investe tutti gli ambiti della vita sociale e politica, della medicina, della scienza, della tecnologia, della vita quotidiana. Tuttavia, paradossalmente, il risultato della ricerca frenetica della semplificazione non è altro che quello di produrre un aumento della complessità: "quanto più l'utilizzo dei computer è semplice, tanto più i *software* saranno pesanti. Semplificare ha un prezzo"⁴²⁴).

Partendo dai principi della complessità, Berthoz sceglie un punto di vista alternativo, contrapponendo la "semplessità" come principio interpretativo. La "semplessità" non è sinonimo di "semplicità", ma è legata in modo sostanziale alla complessità, con cui condivide una medesima radice e indica una proprietà degli esseri viventi, i quali nel corso del tempo hanno imparato a sviluppare soluzioni sempre più raffinate per elaborare un numero crescente di informazioni.

Il concetto di semplessità proposto da Berthoz (2011) cerca di rendere decifrabile la complessità usando come chiave di lettura dei fenomeni contemporanei una sorta di "semplicità complicata". Semplessità non è semplificare, ridurre, eliminare variabili e costruire un modello lineare ma

⁴²³ M. CONTINI, *Figure di felicità orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 45.

⁴²⁴ A. BERTHOZ, *La semplessità*, Codice, Torino, 2011, p. IX.

richiede di inibire, selezionare, collegare e immaginare. In questo senso, la semplicità può essere espressa come l'eleganza delle soluzioni semplici: è eleganza piuttosto che sobrietà, intelligenza piuttosto che fredda logica, diplomazia piuttosto che autorità⁴²⁵.

La semplicità consiste in questo insieme di soluzioni trovate dagli organismi viventi per arrivare ad azioni più eleganti, più rapide, più efficaci, mantenendo il senso, ma accettando alcune necessarie deviazioni. La semplicità è complessità decifrabile, perché fondata su una ricca combinazione di regole semplici, che permettono di interpretare un'ampia varietà di fenomeni attraverso una maggiore semplicità delle leggi⁴²⁶.

Assumere la semplicità come principio regolativo significa riuscire ad interpretare la relazione tra il particolare e l'universale, prendendo coscienza che “ogniquale volta ci affidiamo alle sole valutazioni razionali, semplificanti, che la nostra parte cosciente ci indica, rischiamo di ingannarci e di non cogliere la complessità del mondo naturale, dell'integrazione fra natura e cultura e il nostro essere parte di più vaste unità mentali”⁴²⁷.

Dunque complessità e semplicità come le due facce di un'unica medaglia il cui valore intrinseco è espresso dallo “smantellamento” di alcune abitudini di pensiero tipiche della nostra civiltà: l'antropocentrismo, il dualismo, il culto della razionalità, l'aspirazione al controllo perfetto, il finalismo dell'azione che, se da un lato sono state causa ed effetto di grandi successi scientifici e tecnici, dall'altro hanno invece contribuito al dominio sull'ambiente e al radicamento di un'opposizione tra noi e gli altri, tra noi e la natura, sottraendo la saggezza sistemica e la sensibilità alla struttura che connette⁴²⁸.

La parola *simplex* è utilizzata in geometria per designare forme a n dimensioni che generalizzano il triangolo il quale rappresenta, con il cerchio, la

⁴²⁵ *Ibidem*.

⁴²⁶ *Ibidem*.

⁴²⁷ G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1995, p. 174.

⁴²⁸ *Ibidem*.

figura più semplice. “Assemblando, combinando pezzi o forme molto elementari costituite dai semplici è possibile ottenere tutte le forme geometriche”⁴²⁹.

I semplici geometrici possono essere utilizzati per descrivere, in chiave metaforica, il concetto di “frattale relazionale” che viene ad interpretare la complessità del benessere attraverso l’utilizzo del paradigma della semplicità.

Una geometria frattale raffigura linee irregolari le cui parti, anche minime, contengono una ricchezza di dettagli, rappresentando con modelli matematici semplici forme spaziali complesse. Secondo le proprietà di autosomiglianza e indipendenza di scala, ogni dettaglio del frattale riproduce la forma del tutto, in modo indipendente dalla scala di osservazione⁴³⁰.

Davis e Sumara (2006) propongono una prospettiva frattale come metafora adeguata alla comprensione di sistemi viventi. Gli autori offrono un modello integrato per comprendere le complesse ecologie nei processi di apprendimento e sviluppo di conoscenze soprattutto nell’ambito della formazione degli insegnanti. Secondo questa prospettiva, il benessere soggettivo e intersoggettivo, può essere compreso, per analogia frattale, considerandone le relazioni reciproche.

La metafora frattale di Davis e Sumara (2006) si può intendere come un’estensione della prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979), riguardo lo sviluppo umano in interazione con l’ambiente, con una maggiore attenzione alle dimensioni interrelate e riflessive nei diversi livelli dei sistemi.

I “frattali relazionali” vengono assunti in questo studio come figura metaforica per esprimere e descrivere quei molteplici processi comunicativi che quotidianamente si generano all’interno dei contesti educativi, attraverso procedimenti di autodeterminazione che si ri-producono all’infinito.

L’immagine dei “frattali relazionali”, così come quella dei frattali geometrici, riesce a mostrarci l’affascinante armonia delle strutture che, partendo da manifestazioni semplici, esprimono anche esteticamente la bellezza complessa delle relazioni. La sensazione che si prova nell’ammirare l’eleganza ordinata di un frattale all’interno di un più ampio sfondo di riferimento,

⁴²⁹ A. BERTHOZ, *La semplicità*, cit. p. 143.

⁴³⁰ B. B. MANDELBROT, *Gli oggetti frattali: forma, caso e dimensione*, Einaudi, Torino, 1987.

corrisponde alla percezione di un benessere equilibrato e armonico all'interno del proprio contesto di vita, personale o professionale.

La scelta di interrogare epistemologicamente il tema del benessere attraverso il ricorso all'interpretazione metaforica dei frattali e per mezzo del paradigma della semplicità, è nata dal confronto tra fenomeni appartenenti a domini conoscitivi diversi, quali la geometria e le relazioni umane, ma che obbediscono alle stesse regole e agli stessi procedimenti, vale a dire l'autoriproduzione ricorsiva di elementi semplici per costituire strutture armoniche complesse.

Questo "sforzo" artistico interpretativo è ciò che consente non solo di andare oltre i modi comuni della comprensione e della percezione, ma soprattutto di connettere esperienze tra loro inconsuete, "è lo sforzo di trovare una nuova relazione tra prospettive diverse"⁴³¹ operando un'unità dotata di un'intrinseca ricompensa ri-produttiva, poiché "l'uomo che personalmente faccia esperienza del processo di unificazione, è spinto ad accrescerlo sempre di più"⁴³². È la capacità dell'arte di spingerci oltre il senso della comune conoscenza, convenendo con l'idea che la vita imita l'arte.

Tra le peculiarità della metafora, Bruner (1968) denota anche quella dell'"economia conoscitiva": tutta la natura della metafora è contraddistinta dalla sua ricchezza della connessione e, congiuntamente, della sua capacità di ridurre e semplificare l'infinita varietà dell'esperienza. L'interpretazione metaforica permette di unificare esperienze dissimili, ma è soltanto il canone dell'economia che può distinguere la "metafora riuscita artisticamente da ciò che è soltanto floridamente artificioso o semplicemente stravagante"⁴³³.

In questo contesto, l'immagine metaforica dei "frattali relazionali" sfrutta appieno il principio dell'economicità: la "metafora economica" può dirsi tale quando riesce a fornire, attraverso i simboli prescelti, una vera immagine capace di istituire rapporti efficienti tra realtà differenti⁴³⁴. Così intesa la metafora diviene

⁴³¹ J. S. BRUNER, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, 1968, p. 98.

⁴³² *Ivi*, p. 104.

⁴³³ *Ivi*, p. 96.

⁴³⁴ *Ibidem*.

una forma di conoscenza e, dunque, come tutte le altre, ha il potere di fondare ipotesi scientifiche e di partecipare alle interpretazioni come arte della scienza.

Le metafore presenti nel linguaggio (così come nell'arte, nell'umorismo, nella religione, nel sogno e nella follia) hanno un loro ordine di verità diverso da quello analitico ma che tuttavia rimanda alle somiglianze formali tra organismi⁴³⁵. Attraverso le metafore, infatti, si mantiene e si rigenera quella modalità organizzativa del vivente che si esprime nell'essere *parte di* e *in relazione con* qualcosa di più ampio, attraverso quella forma di ragionamento definito abduzione, un procedimento in base al quale si osserva che una data regola formale riconoscibile tra due elementi può valere per fenomeni di diverso genere. Il procedimento abduttivo è un fenomeno molto diffuso che permette di ritrovare nelle cose aspetti formali simili, istituendo tra questi un legame mentale che le connette.

In particolare per Bateson (1995) è proprio attraverso l'uso di modalità espressive di tipo analogico e metaforico, non pienamente traducibili nella dimensione linguistica razionale, che si riesce a “mantenere invariate le relazioni che illustrano, mentre sostituiscono ai termini della relazione cose o persone diverse [...] ed è così che avviene la comunicazione nel mondo biologico”⁴³⁶.

Comunicazione e relazione come processi abduttivi di co-costruzione di senso, come scambi e gradualmente conquiste di condivisione, come esperienza complessa di negoziazione di significati. “Negoziazione non significa trovare un accordo con una persona o discutere, parlare, argomentare su un tema; significa costruire, definire, confrontare un sapere per confermare, variare o rimodulare il proprio agire professionale”⁴³⁷.

In questa ottica l'instaurarsi di legami “forti”, che si riproducono armoniosamente all'interno dei contesti professionali, costituisce una sorta di “valore patrimoniale” rappresentato da ciò che viene definito “bene relazionale”,

⁴³⁵ G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, cit.

⁴³⁶ *Ivi*, p. 174.

⁴³⁷ F. PULVIRENTI, *La semplicità come paradigma per ripensare l'identità narrativa*, Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo, 2013, p. 97.

un concetto sempre più usato nelle scienze sociali ed economiche, ma ancora troppo giovane ancora per poter essere univocamente definito.

In generale, i beni relazionali sono quei beni che “non possono essere né prodotti né consumati da un solo individuo, perché dipendono dalle modalità delle interazioni con gli altri e possono essere goduti solo se condivisi [...]. L’amicizia non è definibile un bene relazionale, ma un’interazione, un incontro, di cui il bene relazionale è solo una componente [...]. Nei beni relazionali è la relazione in sé a costituire il bene economico”⁴³⁸.

Bruni (2011) individua alcune caratteristiche base di un bene relazionale: l’identità delle singole persone è un ingrediente fondamentale poiché i soggetti coinvolti non sono mai anonimi e indipendenti dal volto dell’altro; la reciprocità, perché i beni sono fatti di relazioni e dunque goduti solo nella reciprocità; la simultaneità, perché a differenza dei normali beni di mercato, dove la produzione è tecnicamente e logicamente distinta dal consumo, i beni relazionali si producono e si consumano simultaneamente, in co-produzione e in co-consumazione; il bene relazionale come “fatto emergente” ed esplicito all’interno di una relazione; la gratuità, che connota il bene relazionale in quanto bene in sé, non usato per altri interessi o per altri scopi; la motivazione intrinseca nei confronti di una particolare relazione.

“Un modo sintetico per dire cosa sia un bene relazionale è insistere sul sostantivo: esso è un bene ma non è una merce (nel linguaggio di Marx), ha cioè un valore (perché soddisfa un bisogno) ma non ha un prezzo di mercato (appunto per la gratuità). Una volta però elencate queste caratteristiche non possiamo che rilevare la difficoltà di trattare le relazioni umane con la teoria economica. Infatti, l’economia guarda il mondo dalla prospettiva dell’individuo che sceglie i beni: la relazione gli sfugge per definizione, proprio perché in questo caso si parte da due o più, e l’altro non è primariamente né un bene né un vincolo”⁴³⁹.

⁴³⁸ L. BRUNI, *Felicità e beni relazionali*, in M. BERTINI, P. MAMONE (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell’agire politico*, in “L’arco di Giano rivista di Medical Humanities”, Iniziative Sanitarie, Roma, 70, 2011, pp. 50-51.

⁴³⁹ *Ivi*, p. 55.

Ciò che emerge con sempre maggiore evidenza è che esiste un rapporto molto stretto tra beni relazionali e benessere e felicità delle persone. Ri-pensare le *human resources* nei contesti educativi in termini di beni relazionali, significa interrogarsi sulla più ampia idea di formazione. In una società in cui è scomparsa l’Agorà, lo spazio di confronto con gli altri sui problemi individuali e comuni e in cui la dimensione privata (le paure, le preoccupazioni, i problemi individuali) fatica a trasformarsi in progetti condivisi, è necessario chiedersi a quale tipo di educazione sono chiamati oggi gli insegnanti⁴⁴⁰.

Il punto di vista tradizionale sulla scuola che punta il *focus* sui contenuti, sul trasferimento di conoscenze e sullo sviluppo delle competenze degli studenti risulta limitato e limitante, richiamando la necessità di essere integrato ed arricchito da una visione che tenga conto del ruolo giocato dai processi relazionali ed affettivi che si attivano all’interno delle relazioni educative. La relazione docente-studente è una delle variabili principali che moderano la disciplina e il clima nella classe ed è collegata ad *outcomes* di benessere sia per il docente che per l’alunno⁴⁴¹.

Quindi la relazione sembra essere il punto cruciale dell’incontro educativo, qualcosa di naturale che si colloca in quegli “impensati pedagogici” che vanno “definiti e interpretati (criticamente), decostruiti e ricostruiti (attraverso un lavoro ermeneutico) per una messa a punto epistemologica e un’autocomprensione del pedagogico”⁴⁴².

Difendere e valorizzare il “capitale relazionale” è la condizione per promuovere il benessere nelle organizzazioni a sostegno della qualità di vita professionale⁴⁴³. Benessere inteso non solo come assenza di *mobbing*, *stress*, *burn-out* e altri sintomi di malessere, ma come uno stato di armonia con se stessi, con gli altri e con l’ambiente fisico, sociale e culturale in cui si opera, con la consapevolezza che l’armonia dipende dalla qualità delle relazioni e che le

⁴⁴⁰ Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

⁴⁴¹ R. RENATI, G. GUALDI, M. A. ZANETTI, *La relazione a supporto degli apprendimenti. L’insegnante e lo studente gifted*, cit.

⁴⁴² A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell’educazione*, cit. p. 97.

⁴⁴³ I. BUCCIONI, E. CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, cit.

relazioni più importanti, in una organizzazione, sono quelle interpersonali⁴⁴⁴. Beni relazionali come risorse prioritarie che contribuiscono a “creare valore”, strategia indispensabile per la sostenibilità competitiva nelle organizzazioni che hanno come fonte prioritaria il capitale intellettuale, dunque l’individuo, la sua salute ed il suo benessere⁴⁴⁵.

Sono queste le organizzazioni “intelligenti”, quelle consapevoli della necessità di “prestare un’attenzione maggiore all’umanizzazione del lavoro e quindi al bisogno di far riemergere le persone con la loro originale soggettività, i loro luoghi esistenziali, i loro vissuti, le loro aspettative e i loro significati, le loro qualità e risorse e di collocarle ‘al primo posto’”⁴⁴⁶.

4.3. Il cambiamento formativo e trasformativo

“La formazione, in quanto itinerario esperienziale complesso contrassegnato da indeterminatezza e imponderabilità, si svolge nella dimensione della possibilità e non in quella della certezza, della libertà e non del determinismo, dell’imprevedibilità e non della pianificazione, della singolarità e non della ripetibilità, dell’idiografico e non del nomotetico, della situazionalità e non della paradigmaticità”⁴⁴⁷.

“La formazione si è [...] trascritta come *processo*. Si è fatta *iter* ininterrotto e incompiuto, si è resa più tensionale e carica di scarti, rotture, percorsi intricati e paralleli. La formazione – oggi –, pur guardando ad un *telos* di riferimento, ha perduto il significato di compiutezza e di equilibrio raggiunto per farsi processo aperto e rimettere costantemente in gioco [...] lo stesso *telos* di riferimento [...]. Infatti, ogni completa teoria pedagogica non può che misurarsi con la formazione.

⁴⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁴⁵ M. DE VINCENZO, *La tossicità organizzativa: stress, mobbing, burn-out*, in I. BUCCIONI, E. CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, cit.

⁴⁴⁶ B. ROSSI, *Il lavoro*, in G. ELIA (a cura di), *Le sfide sociali dell’educazione*, Franco Angeli, Milano, 2014, p. 113.

⁴⁴⁷ B. ROSSI, *L’organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 159.

Essa è il punto di massima tensione del fare/pensare pedagogia e si pone un po' come il traguardo intenzionale e intenzionato"⁴⁴⁸.

Pensare alla formazione come processo tensionale aperto e instabile porta necessariamente a riflettere sulla potenza del cambiamento che essa presuppone e che accompagna l'intera esistenza, coinvolgendo dimensioni personali e professionali.

Secondo il noto proverbio "l'unica costante è il cambiamento", si può affermare che questo avviene certamente nel caso in cui si tratti di organizzazioni e luoghi di lavoro.

"Il cambiamento implica combinazioni e ricombinazioni, descrittive e riscrittive di valori, modelli, culture, riti, linguaggi, prassi, comportamenti, stili. Chiede la faticosa gestione di antinomie sempre presenti nelle condotte dell'adulto impegnato professionalmente, nel vivere e nell'agire organizzativo"⁴⁴⁹.

La predisposizione al cambiamento viene identificata in quella che Ford e Foster-Fishman (2012) definiscono come *Change Readiness*, analizzando la prontezza e la capacità di adattarsi ai cambiamenti nelle modalità di comunicazione, nella gestione di processi e nuove attrezzature derivanti dagli avanzamenti tecnologici, nell'apertura alle innovazioni, nella generale disponibilità a cambiare. "Il cambiamento organizzativo potrà avvenire solo con il supporto dei dipendenti e [...] questo supporto è la prontezza al cambiamento"⁴⁵⁰.

Dunque una formazione che lega apprendimento e cambiamento, in ogni età della vita del soggetto. "La formazione, producendo e sostenendo apprendimento, genera cambiamento. Ogni cambiamento chiede apprendimento, dunque reclama formazione e pertanto attività educativa [...]. Si ritiene sempre più necessario dare vita a comunità di apprendimento dentro le quali e grazie alle quali si produce innovazione, valore e vantaggio"⁴⁵¹.

⁴⁴⁸ A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit. 2008, p. 93.

⁴⁴⁹ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 161.

⁴⁵⁰ J. K. FORD, P. FOSTER-FISHMAN, *Organizational development and change: Linking research from the profit, nonprofit and public sectors*, in S. KOSLOWSKI, *Handbook of Organizational Psychology*, Oxford University Press, 2012, p. 968.

⁴⁵¹ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 10.

I processi di cambiamento che il presente percorso di ricerca ha messo in evidenza, attraverso l'analisi del benessere professionale, si riconoscono inizialmente nel principio omeostatico di ricerca dell'equilibrio tramite il potenziamento della componente opposta, vale a dire lavorare a sostegno della positività relazionale e del benessere per contrastare le dimensioni critiche che spesso si presentano nei contesti educativi e scolastici.

Di solito, a promuovere il cambiamento è la deviazione da qualche norma. Quando arriva l'inverno e la temperatura comincia a scendere, le stanze devono essere riscaldate e bisogna uscire di casa con abiti pesanti per proteggere il corpo dal freddo. Se la temperatura si abbassa anche di più, occorreranno abiti ancora più pesanti e bisognerà riscaldare di più pure la casa⁴⁵². Il cambiamento desiderato si ottiene dunque applicando l'elemento opposto a quello che ha prodotto la deviazione. Tale tipo semplice e logico di soluzione del problema viene applicato sistematicamente e spesso inconsapevolmente in molte situazioni della vita quotidiana e corrisponde ad un processo di cambiamento di tipo 1, di natura lineare e incrementale che tuttavia a volte non funziona se applicato ai contesti relazionali. Su tali modalità si possono però costruire e innescare i cambiamenti di tipo 2, che implicano invece modifiche trasformazionali riuscendo a mettere in luce anche le conseguenze del cambiamento e non solo le cause⁴⁵³.

È quello che Bateson individua come “deutero-apprendimento, ossia un apprendimento operante sul cambiamento del processo stesso dell'apprendimento primario, attraverso una modificazione correttiva dell'insieme di alternative entro il quale si effettua la scelta, vale a dire o un cambiamento nella segmentazione dell'esperienza o una suddivisione degli elementi soggettivi e sociali che connotano i contesti stessi”⁴⁵⁴.

Fondamentale dunque “riflettere sulla grandissima potenzialità che ogni essere umano ha: lavorare per il proprio cambiamento, partendo dal processo

⁴⁵² P. WATZLAWICK, J. WEAKLAND, R. FISH, *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma, 1974.

⁴⁵³ *Ibidem*.

⁴⁵⁴ G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1995, p. 320.

formativo, dal sé, dall'ambiente, dai vari processi empatici che sono alla base della relazionalità e del concetto di cura⁴⁵⁵.

Tali modellizzazioni teoriche hanno intercettato le finalità della presente ricerca, volte a promuovere un cambiamento formativo e tras-formativo negli educatori e negli insegnanti partecipanti, attraverso percorsi di riflessione e di rielaborazione in merito al proprio benessere professionale, ribaltando la prospettiva di riferimento: alimentare l'agio per ridurre il dis-agio. Riuscire a vedere i problemi da prospettive diverse, potenzialmente vantaggiose per affrontare una situazione, significa dare una nuova visione alla struttura concettuale di riferimento, mettendo in discussione il senso comune della realtà. Vedere il mondo con occhi diversi, trovando nuovi punti di osservazione, è il motore fondamentale del cambiamento, una capacità che permette ad ognuno di trasformarsi e di evolversi⁴⁵⁶.

Condividendo la necessità di gestire processi di trasformazione complessi, indispensabili e ineludibili, è doveroso approfondirne le modalità e le manifestazioni. “Come deve *trasformarsi* l'individuo per diventare *capace di conoscenza* e, di converso, come deve conoscere per diventare *capace di trasformare se stesso*?”⁴⁵⁷.

In una prospettiva trasformativa il lavoro educativo “consiste nella possibilità di aiutare le persone a mettere in discussione e trasformare quei codici di comprensione e d'interpretazione, acquisiti durante l'arco della vita nei diversi contesti sociali, attraverso i quali viene dato senso alla propria esperienza e alle proprie azioni”⁴⁵⁸.

“Una conoscenza è realmente trasformativa nella misura in cui il soggetto ha potuto tenere vivi i sentimenti e le emozioni che connotano ogni incontro con la realtà non ancora conosciuta [...] e apre la strada a emozioni più positive di

⁴⁵⁵ E. MANNESE, *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Editore, Lecce, 2011, p. 59.

⁴⁵⁶ P. WATZLAWICK, J. WEAKLAND, R. FISH, *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, cit.

⁴⁵⁷ E. MANNESE, *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Editore, Lecce, 2011, p. 15.

⁴⁵⁸ C. MELACARNE, *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Liguori, Napoli, 2011, p. 59.

benessere, adeguatezza e competenza quando emergono dalla confusione nuovi pensieri e idee che danno ordine e coerenza al tutto”⁴⁵⁹.

Fondamentale in questa trattazione è la teoria trasformativa di Mezirow (2003), il quale propone una teoria dell’apprendimento in età adulta, sia nei contesti di lavoro che nella vita privata e quotidiana, capace di mettere in discussione e trasformare quei codici di comprensione e d’interpretazione, acquisiti durante l’arco della vita nei diversi contesti sociali, attraverso i quali diamo senso alla nostra esperienza e alle nostre azioni.

Mezirow sostiene che la possibilità di realizzare apprendimenti trasformativi in età adulta scaturisce dalla possibilità di sviluppare un pensiero critico-riflessivo, non solo sui contenuti di un’esperienza o sui processi di *problem-solving*, ma anche e soprattutto sui presupposti che guidano la costruzione della realtà e l’attribuzione di senso, cambiando il modo di agire e trasformando le prospettive.

Secondo Mezirow l’apprendimento trasformativo non si realizza nel momento in cui noi attribuiamo un vecchio significato ad una nuova esperienza, ma quando “reinterpretiamo un’esperienza remota (o una nuova esperienza) in base ad un nuovo *set* di aspettative: diamo quindi un nuovo significato e una nuova prospettiva a quell’esperienza”⁴⁶⁰.

Leggere e interpretare il benessere all’interno dei contesti educativi e scolastici significa sostenere e incrementare quei processi di costruzione di senso che Mezirow identifica con tre prospettive di significato all’interno delle quali prende forma l’esperienza. La prospettiva epistemica, riconducibile a quelle immagini, teorie e rappresentazioni che ogni soggetto ha costruito sulla conoscenza e sul processo conoscitivo; la prospettiva psicologica, caratterizzata da quegli schemi di significato che vincolano la percezione di noi stessi all’interno di un contesto o in riferimento ad un compito; la prospettiva sociolinguistica, che

⁴⁵⁹ G. BLANDINO, B. GRANIERI, *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano, 1995, p. 19.

⁴⁶⁰ J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, cit. p. 19.

trova origine nel processo di socializzazione in cui siamo immersi fin dalla nascita e che condiziona la nostra possibilità di interpretare l'esperienza,⁴⁶¹.

La proposta di Mezirow suggerisce indicazioni preziose di carattere metodologico su come studiare l'apprendimento trasformativo all'interno delle comunità professionali e conseguentemente come pensare a percorsi formativi capaci di promuovere cambiamento trasformativo⁴⁶², dal momento che “la formazione [...] è un processo di trasformazione generativo e sviluppativo; poggia su un progetto destinato in particolare alla manifestazione e all'arricchimento del capitale intellettuale e socio-emotivo e della dotazione creativa della persona piuttosto che mirato a rendere questa maggiormente informata, riformata, conformata, performata mediante l'impersonale erogazione di contenuti e ad incrementarne unicamente le abilità pratiche e le capacità competitive”⁴⁶³.

Dunque una formazione, anche organizzativa, che “non è mai completa; non è un risultato ma un processo; avviene lentamente con il ritmo del tempo individuale”⁴⁶⁴ poiché il suo vero obiettivo “è la (tras) *formazione della persona*, la coltivazione della sua *humanitas*”⁴⁶⁵.

In questo senso possiamo parlare di “formazione educativa”, “una formazione realmente produttrice di apprendimento trasformativo che convoca la persona a un ruolo di protagonista della propria formazione, tematizza l'organizzazione come un luogo di convivenza produttiva ispirato e sostenuto dalla pedagogia dell'avvaloramento delle diverse soggettività”⁴⁶⁶.

Queste interpretazioni rimandano al concetto di organizzazione centrata sulle persone, che contrasta le logiche di managerialità aziendalistica, portatrice di seri rischi di nichilismo pedagogico e di svalutazione delle componenti di democratizzazione all'interno della vita professionale, a sostegno invece di quel paradigma condiviso della *learning organization*, che recupera le logiche proprie

⁴⁶¹ *Ibidem*.

⁴⁶² M. STRIANO, C. MELACARNE, *Per un approccio narrativo e critico-riflessivo allo studio delle epistemologie professionali degli insegnanti. Coordinate teoriche e metodologiche*, cit.

⁴⁶³ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 149.

⁴⁶⁴ H. G. GADAMER, *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova, 2014, p. 52.

⁴⁶⁵ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 15.

⁴⁶⁶ *Ivi*, p. 17.

del sistema a legame debole (*loose coupling*) e flessibile teorizzato dal Weick (1988).

In un sistema organizzativo a legame debole, cioè in una realtà (come quella scolastica) che è interpretata in modo diverso dai soggetti che ne fanno parte e dai sottosistemi che la costituiscono, il valore dell'organizzazione sta nella capacità di far accettare le proprie rappresentazioni rispettando le diverse interpretazioni degli altri soggetti, riconoscendosi tuttavia in una stessa identità organizzativa.

4.4. Riflessività critica consapevole ed espansione delle *capabilities*

“Il pensiero critico applicato all'educazione non è un concetto vuoto o astratto. Tutt'altro. Esso orienta i maestri, i professori, gli educatori e i pedagogisti verso una volontà e una disposizione modulate dialetticamente tra conoscenza ed esperienza, tra pensiero critico e insegnamento, impegnandoli in un'attività riflessiva [...]. Infatti, il pensiero critico non dovrebbe intervenire soltanto in casi eccezionali o in situazioni particolari, ma assumere il controllo razionale della situazione ogniqualvolta si pone il problema educativo. In altri termini, il pensiero critico dovrebbe diffondersi nelle prassi educative, intervenire con un ampio raggio d'azione e farsi abilità generalizzata per le professionalità formative”⁴⁶⁷.

Soltanto un atteggiamento di riflessività critica costante può orientare verso più profondi e significativi elementi di cambiamento personale. Lavorare nei contesti formativi sui processi di pensiero implementa cambiamenti difficilmente circoscrivibili al solo ambito professionale che, pur configurandosi come il *focus* formativo privilegiato, apre nuove possibili strade di revisione critica del sé e della propria esperienza personale, della propria vita e della propria affettività⁴⁶⁸.

“La riflessività critica permette di ‘essere nella situazione’ osservandola dal di fuori, di interrogare e reinterpretare la pratica lavorativa, di prendere consapevolezza del perché e del come si agisce, di problematizzare ambiente,

⁴⁶⁷ A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit. p. 81.

⁴⁶⁸ M. STRIANO, C. MELACARNE, *Per un approccio narrativo e critico-riflessivo allo studio delle epistemologie professionali degli insegnanti. Coordinate teoriche e metodologiche*, cit.

norme e valori di riferimento, di conversare con la problematicità quotidiana [...]. In questo senso, la riflessione si configura prezioso supporto nei confronti di situazioni lavorative in continua evoluzione [...]. Il *lavoro pensato* pone alla persona domande di senso, la sollecita ad abbandonare l'azione impulsiva e la pratica abitudinaria, la invita ad 'addentrarsi', ad andare oltre la superficie dei fatti e a penetrare l'implicito"⁴⁶⁹.

“Grazie al suo potere epistemico, il soggetto lavorativo è da stimare, custodire e coltivare come un praticante che analizza e problematizza, come un costruttore di sapere e di soluzioni a partire da sé, dalla propria esperienza e dalle sue continue relazioni”.

E questo è vero, a maggior ragione, nei casi in cui il “soggetto lavorativo” è un “professionista dell'educazione”, chiamato oggi, più che mai, ad impegnarsi in comportamenti professionali che superino i confini impiegativistici e giuridicistici e vadano ben oltre le eccessive istanze di razionalizzazione e di esclusive logiche organizzative.

“Insieme allo ‘spazio del fare’ il territorio della quotidianità lavorativa deve comporsi anche di uno ‘spazio per pensare’. Mediante la discussione dell'azione e dell'esperienza, la decantazione e il ripensamento di esse, la riflessione metodica, critica e creativa su di esse, tramite l'interpretazione e la comprensione delle ragioni e delle modalità del proprio agire (del perché e del come della propria azione), il soggetto dà forma alla personale singolare presenza nel luogo lavorativo”⁴⁷⁰.

È importante che i docenti riescano ad attivare, nella pratica quotidiana, quel circolo virtuoso tra riflessione, autoriflessione e formazione di sé, espressione di un processo costitutivo di una più ampia dimensione di benessere professionale.

“La riflessività è in grado di accompagnare adeguatamente il soggetto lavorativo a compiere un avvalorante processo autoemancipativo che può consentirgli di transitare dalla condizione di mero ‘risolutore di problemi

⁴⁶⁹ B. ROSSI, *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, cit. p. 200.

⁴⁷⁰ *Ivi*, p. 201.

strumentali' a quella di artefice creativo del proprio agire [...]. In questo senso la riflessività si configura peculiare dispositivo strategico di autosviluppo⁴⁷¹.

Una pratica professionale esercitata “per inerzia”, secondo le logiche routinarie degli automatismi distratti del “sempre fatto”, può sembrare, in alcune circostanze, la strada più semplice da percorrere per mantenersi all'interno di una dimensione apparentemente protettiva rispetto alla complessità legata alla professione docente. In realtà, una simile scelta rappresenta un illusorio quanto mai rischioso “canto delle sirene” che conduce verso rotte insidiose e diametralmente opposte rispetto alla ricerca e alla pratica del benessere professionale.

È necessario invece che gli insegnanti abbiano la possibilità e la volontà di impegnarsi, costantemente, in un “esercizio” di riflessività critica consapevole, in un incessante lavoro ermeneutico che permetta di partire da “una decostruzione che liberi il sapere da condizionamenti inconsci, da prerequisiti taciuti, da infrastrutture nascoste, rendendo tutto più esplicito, criticabile, sottoposto al libero esame della ragione e dell'interpretazione⁴⁷²”.

Questo può facilitare la costruzione di “professionalità evolute”, fondate su “risorse di apprendimento che consentono di transitare da zone di pre-riflessività a zone più consapevoli [...]. In questo senso il pensiero riflessivo si dispone come un dispositivo di crescita e di sviluppo individuale, sociale e organizzativo in quanto prospettico, prefigurativo e soprattutto in grado di conferire significato all'esperienza umana⁴⁷³”.

Un obiettivo (e un processo) che richiede ai professionisti dell'educazione un forte impegno e una presenza mentale “piena” per la propria crescita e il proprio sviluppo personale e professionale nella direzione del benessere. È una facoltà questa, che viene definita “*mindfulness*”, intesa come consapevolezza nel momento presente, conservando un elevato grado di concentrazione, coltivando

⁴⁷¹ *Ibidem*.

⁴⁷² A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit. p. 97.

⁴⁷³ L. FABBRI, *La formazione basata sull'apprendere e sul conoscere in pratica. Accompagnare lo sviluppo di comunità di pratica riflessiva*, in G. ELIA (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2014, p. 101.

l'attitudine a mantenere il contesto circostante sotto controllo, una pratica che, se esercitata in maniera regolare e costante, porta benefici trasformativi⁴⁷⁴.

Mindful è un termine che evoca molti significati: presenza mentale, piena consapevolezza, mente consapevole, che tuttavia non ne restituiscono compiutamente il senso poiché sembrano rinviare ad una capacità soprattutto cognitiva, mentre la *mindfulness* si riferisce a quella particolare forma di consapevolezza che caratterizza una modalità di essere (coscienti e determinati in quel che facciamo, aperti e creativi verso le possibilità, flessibili e ricettivi), sostenuta da un'attenzione non giudicante, non selettiva, nei confronti di se stessi e degli altri. Nel linguaggio comune, i suoi sinonimi includono: stato di allerta, attenzione, consapevolezza, premura, in ascolto, giudizioosità, cautela, "presenza", saggezza, resilienza⁴⁷⁵.

Alcuni studi⁴⁷⁶ indicano come l'entrare più in sintonia con se stessi e con gli altri attraverso la pratica della *mindfulness* possa migliorare il proprio benessere e i propri atteggiamenti, soprattutto all'interno delle professioni che implicano una relazione educativa e di cura. Le ricerche hanno dimostrato che imparare a essere *mindful* previene il *burnout* e promuove atteggiamenti positivi, dato che rinforza la resilienza e il benessere nelle difficoltà legate al prendersi cura degli altri. Quello che sostengono e dimostrano questi studi è l'idea che la nostra "presenza", con gli altri e con noi stessi, promuova empatia e autocompassione, le quali entrambe coltivano benessere nelle nostre vite mentali e nella nostra salute fisica⁴⁷⁷.

Viene confermato quindi che la formazione e l'apprendimento vanno perseguiti con percorsi che lascino spazio alla soggettività, alla messa in gioco dell'individuo, al suo lavoro su se stesso insieme agli altri. "L'educar-si contiene il carattere proprio delle relazioni umane, sostenute da un clima dialogante che

⁴⁷⁴ E. J. LANGER, *Mindfulness, Reading*, Addison Wesley Publishing Company, 1989.

⁴⁷⁵ *Ibidem*.

⁴⁷⁶ D. J. SIEGEL, *Mindfulness e cervello*, in Amadei G. (a cura di), Raffaello Cortina, Milano, 2009.

⁴⁷⁷ *Ibidem*.

salda tra loro la vita e l'esperienza, la famiglia e la scuola, la società e i suoi mondi posti entro un orizzonte unitario"⁴⁷⁸.

In questo senso può essere di aiuto nei contesti educativi la pratica *mindfulness*, come lavoro condotto in gruppo ma che attiva percorsi di consapevolezza individuale profonda.

Questi approcci formativi sono adottati dalle organizzazioni che necessitano di soggetti meno intrappolati in reazioni emotive automatiche e inconsapevoli, come la paura del nuovo, l'ansia, l'autoreferenzialità, ma molto più consapevoli, presenti, capaci di ascolto, ricettivi, empatici, aperti al cambiamento, non giudicanti. Il punto è proprio riuscire a costruire quel *mindful workplace* che rifletta la qualità delle relazioni, abbassando i livelli di *stress* e investendo nel potenziamento delle energie dell'area del benessere, per creare sostenibilità e una vita lavorativa più felice. Il benessere nelle organizzazioni non va recluso ad una parentesi di rilassamento ogni tanto, quando si può, ma va interpretato e promosso come un modo più equilibrato di stare nel quotidiano lavorativo, momento dopo momento⁴⁷⁹.

Una consapevolezza critico-riflessiva *mindfulness* che si disvela come requisito fondamentale e necessario all'esercizio efficace della professionalità docente e che consente di assumere "il paradigma/modello della metacognizione in chiave pedagogica e formativa [...]. La frontiera della metacognizione è una frontiera (in atto) che può influenzare favorevolmente la professionalità docente [...] per aiutare gli insegnanti rispetto ad una interpretazione costante delle diverse strategie didattiche [...] e per una re-visione critica e aperta di un'idea di fare-scuola unitaria, monolitica, tradizionale, verticistica, verbalistica; per aiutare l'insegnante ad una regolazione efficace dei processi di insegnamento; per decifrare e regolamentare costantemente l'esperienza dell'insegnamento-apprendimento"⁴⁸⁰.

⁴⁷⁸ H. G. GADAMER, *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova, 2014, p. 38.

⁴⁷⁹ <http://www.mindfullab.eu/mindfulness-e-lavoro>, ultima consultazione avvenuta il 23 ottobre 2014 alle ore 16:36.

⁴⁸⁰ A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit. pp. 56-57.

La dimensione metacognitiva che accompagna e sostiene la propria vita professionale non è da considerarsi come un'attività esclusivamente individuale e soggettiva ma deve essere considerata essenzialmente “una dimensione socio-cognitiva, in quanto richiede sempre la presenza di interazioni intersoggettive sostenute dalla comunicazione, dalla negoziazione, dallo scambio dialogico, dalla verbalizzazione circa i propri processi apprenditivi e cognitivi. Tutto questo implica il riconoscimento che il lavoro formativo in funzione metacognitiva richieda una precipua focalizzazione sulle relazioni cognitive e sulle forme di comunicazione intersoggettiva messe in atto. Ne deriva la necessità di mettere in gioco – all'interno dei *setting* formativi – non solo competenze metacognitive, ma anche competenze metarelazionali e metacomunicative che rendano possibile, attraverso la collocazione su un piano riflessivo, un efficace controllo e un valido monitoraggio dell'esperienza formativa in tutta la sua complessità”⁴⁸¹.

Una interpretazione del ruolo chiave di una “metacognizione professionale” che si colloca all'interno di una più ampia visione olistico-sistemica ed ecologica della professionalità docente. “Un'azione, quella metacognitiva, che non si esercita soltanto sul mentale, ma anche sulla società, sulle istituzioni, sui valori, sui fini, sui processi etico-culturali [...]. Infatti, per mezzo dell'approccio metacognitivo è possibile esercitare un pensiero critico, mantenere un controllo sulla società e attivare una competenza trasversale, intesa come la capacità di interrogarsi su un'affermazione, un avvenimento, un problema, un fenomeno, un'opera, di impegnarsi in un processo continuo di riflessione, di enunciare giudizi di ordine logico, etico, estetico, di compiere scelte consapevoli nella vita personale, scolastica, sociale”⁴⁸².

La consapevolezza, intesa in modo estensivo come possibilità di espressione creativa di idee, di esperienze ed emozioni, attraverso un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, è una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente che il Parlamento europeo (2006) ha individuato come fattori

⁴⁸¹ M. STRIANO, *Metacognizione e processi di formazione. Ipotesi pedagogiche*, in A. MARIANI, D. SARSINI, *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna, 2006, p. 72.

⁴⁸² A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, cit. pp. 58-59.

necessari e determinanti per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione⁴⁸³.

Tale approccio rientra in quell'orientamento teorico e operativo di espansione delle *capabilities*, necessarie per costruire politiche e azioni orientate alla consapevolezza e all'autoformazione di ognuno all'interno del più ampio quadro strategico "Education and Training 2020" per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione⁴⁸⁴.

Lo scopo essenziale del quadro strategico è incoraggiare il miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, i quali devono fornire i mezzi necessari per porre tutti i cittadini nelle condizioni di realizzare appieno le proprie potenzialità, nonché garantire una prosperità economica sostenibile e una maggiore occupabilità⁴⁸⁵. Per mirare alla realizzazione concreta degli obiettivi strategici (fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà; migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione; promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva; incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione)⁴⁸⁶ diviene rilevante il "capitale sociale" come sintesi degli aspetti materiali e immateriali della relazione tra persona e contesto.

È ciò che Sen (1992) definisce come "capacitazioni" (*capabilities*), quell'insieme di risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente, traducendosi così in funzionamenti, composti di stati di essere e di fare. "I funzionamenti rilevanti possono variare da cose elementari come essere adeguatamente nutriti, essere in buona salute, etc., ad acquisizioni più complesse come essere felice, avere rispetto di sé, prendere parte alla vita della comunità"⁴⁸⁷.

⁴⁸³ COMMISSIONE EUROPEA, "Competenze chiave per l'apprendimento permanente - un quadro di riferimento europeo", Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006.

⁴⁸⁴ COMMISSIONE EUROPEA, "Education and Training 2020", Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, 12 maggio 2009.

⁴⁸⁵ *Ibidem*.

⁴⁸⁶ *Ibidem*.

⁴⁸⁷ A. K. SEN, *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna, 1992, pp. 63-64.

La “capacitazione” di una persona è l’insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare. È dunque la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti⁴⁸⁸.

L’approccio centrato sulle capacità evidenzia la non sufficienza del principio di disponibilità di occasioni e di accessibilità di risorse; se la persona non ha le capacità per raggiungere tali risorse, per utilizzarle, o anche solo per conoscerne la disponibilità, la relativa offerta del contesto resta inutilizzabile e inutilizzata, poiché viene negata la possibilità di convertire le risorse in funzionamenti⁴⁸⁹.

Non basta, quindi, che sia formalmente sancito un diritto perché questo possa trasformarsi in funzionamenti sociali, né le competenze possono dispiegarsi se il contesto non ne permette una libera attivazione; *capabilities* e libertà sostanziali risultano dunque strettamente vincolate⁴⁹⁰.

In tale prospettiva, si guarda allo sviluppo della persona come a un processo di espansione delle proprie capacità, nell’effettuare scelte libere e consapevoli (*capability for choice*) da un lato e, dall’altro, nella reale libertà di scegliere il lavoro a cui la persona attribuisce valore (*capability for work*).

Questa preziosa opportunità di scelta rappresenta di per sé la ricerca e la realizzazione di un proprio personale benessere, come gratificazione del bisogno fondamentale di autorealizzazione di ogni essere umano.

Secondo Maslow (1982) il comportamento umano è diretto e motivato dai bisogni fondamentali che si dispongono in una gerarchia di dominanza e di importanza (bisogni fisiologici, di sicurezza, di appartenenza, di stima, di autorealizzazione) e che si traducono in motivazioni all’agire per raggiungere come fine la piena realizzazione delle proprie potenzialità.

Maslow scoprì che gli individui sono spinti verso il soddisfacimento del bisogno più “alto”, l’autorealizzazione, intesa come processo di continua

⁴⁸⁸ *Ibidem*.

⁴⁸⁹ M. C. NUSSBAUM, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna, 2012.

⁴⁹⁰ A. K. SEN, *Sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000.

realizzazione di potenzialità, capacità, talenti. Gli individui autorealizzati sono dotati di maggiore autoconsapevolezza che permette loro di definire con chiarezza i valori, le mete, i desideri e i sentimenti. Percepiscono la realtà con maggiore efficacia, giudicano correttamente, realisticamente ed efficacemente le esperienze, la gente e le cose; sono spontanei nel loro comportamento e lo sono molto di più nella loro vita interiore, nei loro pensieri e nei loro impulsi. Il significato della loro vita è l'autodeterminazione, la padronanza di sé e l'essere una persona attiva, responsabile, autodisciplinata e in grado di decidere, piuttosto che essere una persona impotente e dominata dagli altri. Gli individui autorealizzati hanno una meravigliosa capacità di apprezzare i piaceri fondamentali della vita accostandosi con soggezione, piacere, stupore; mostrano un vivo senso dell'umorismo, intrinseco alla situazione e spontaneo; hanno profonde sensazioni di identificazione, simpatia e affetto nei confronti degli altri e rapporti interpersonali profondi e incisivi. Gli individui autorealizzati hanno una forte etica e una morale altrettanto solida, sono democratici nel senso più profondo del termine: cordiali con chiunque, indipendentemente dalla classe sociale, dall'educazione, dai convincimenti politici, dalla razza o dal colore della pelle, ritenendo che sia possibile imparare qualcosa da chiunque⁴⁹¹.

L'espansione delle *capabilities* nella direzione del benessere presuppone dunque, per ogni soggetto, il soddisfacimento del bisogno fondamentale di autorealizzazione e il potenziamento dei processi di consapevolezza e di riflessività critica. "Un'ottica che serve anche a corredare la pedagogia [...] di uno statuto autoriflessivo, di una valenza epistemologica, di una prospettiva critico-radical, di un ruolo socialmente/politicamente più audace e più creativo"⁴⁹².

⁴⁹¹ A. H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1982.

⁴⁹² A. MARIANI, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit. 2008, p. 37.

Conclusioni. Verso una epistemologia del benessere

I modelli teorici, le interpretazioni pedagogiche e le articolazioni progettuali presentati in questo percorso di analisi epistemologica del benessere non presuppongono di dimostrare la riuscita di un “teorema”, quanto piuttosto di richiamare l’attenzione sulla sempre più urgente necessità di coltivare quotidianamente la *cultura del benessere* nelle sue dimensioni, personale e relazionale, così strettamente interdipendenti.

Dal momento che il benessere ha una natura complessa e multiprospettica, si è reso opportuno articolare il percorso di studio e di ricerca sulla base di approcci interdisciplinari e complementari, aprendo una riflessione sul senso della *formazione al benessere* per sensibilizzare tutti coloro che hanno il potere e il dovere di prendere decisioni politico-formative che coinvolgono la collettività, sottolineando l’importanza di mantenere aperto un dialogo costante all’interno del più ampio rapporto tra cultura e istituzioni.

Una formazione al benessere da assumere come parametro di crescita che, investendo tutte le dimensioni soggettive e intersoggettive, necessariamente comporta una “ricaduta” nei vari contesti di vita dei soggetti, in particolare all’interno delle organizzazioni di cui l’individuo fa parte. Fondamentale dunque che, anche nell’ambiente di lavoro, ognuno abbia la possibilità di accedere a relazioni interpersonali di qualità perché possa contribuire a promuovere e consolidare il benessere, individuale e collettivo.

Attualmente la ricerca pedagogica si dimostra maggiormente sensibile ai pericoli insiti nell’esclusiva razionalità strumentale, soprattutto all’interno dei contesti educativi, orientandosi verso prospettive critiche volte alla promozione e alla valorizzazione del benessere inscritto in una *neo-Bildung* capace di interpretare e di esplicitare le possibilità trasformative presenti nell’esistente.

Un essenziale strumento di analisi critica che investe i fondamenti teorici e pratici della pedagogia contemporanea, prestando attenzione particolare alla dimensione della riflessività insita nelle pratiche formative. Una prospettiva

riflessiva, declinata nell'impegno professionale, che permette di accrescere il livello di consapevolezza critica, di competenza sociale, di *empowerment* in ordine a piani e livelli diversi di complessità.

Nei contesti professionali è cresciuta la consapevolezza che il benessere è positivo non solo per i lavoratori ma anche per l'organizzazione stessa, nonché per l'intera società. Questo cambiamento di prospettiva, che mira al potenziamento del benessere anziché insistere sulla riduzione del malessere, rappresenta una "rivoluzione copernicana", che non investe solo l'ambito dell'organizzazione del lavoro ma interessa anche l'intero paradigma culturale di riferimento.

Le ricerche che volgono verso una interpretazione e una spiegazione epistemologica del benessere devono necessariamente dare prova del cambiamento paradigmatico in atto, spostando il *focus* dallo studio del malessere allo studio del ben-essere. Seguire il percorso della "salutogenesi" significa promuovere la ricerca delle dimensioni teoriche e metodologiche del ben-essere ai vari livelli (biologico, psicologico, sociale) accogliendo parallelamente la sfida di individuare le dinamiche evolutive degli indicatori di promozione di benessere stesso.

È compito anche delle politiche educative facilitare questo passaggio, come obiettivo strategico per far emergere nella società e nelle istituzioni il senso più profondo del cambiamento in atto che supera l'individualismo egocentrico in direzione del ben-essere individuale e sociale. Un passaggio difficile ma non impossibile, che delinea un orizzonte (forse) utopico verso il quale tendere, con la consapevolezza di avere oggi tutte le opportunità e le possibilità per compiere passi realisticamente percorribili.

La stessa Organizzazione Mondiale della Sanità, chiamando in causa il concetto di "salute" per interpretare il benessere, propone qualcosa di molto più complesso rispetto alla semplice idea di assenza di malattia: abitare e lavorare in un ambiente sano e accogliente, vivere con ritmi "naturalisti", svolgere un lavoro realizzante e gratificante, nutrire e coltivare buone relazioni con le persone, nella vita privata e in quella lavorativa, stare bene con se stessi, coltivare i propri

interessi, sviluppare i propri talenti. Un benessere che non si realizza esclusivamente per via materiale ma, al contrario, attraverso una rielaborazione costante di quei valori che soddisfano i bisogni di autorealizzazione personale e interpersonale, all'interno di un processo di *self learning* e di formazione continua.

Questo processo si inserisce all'interno degli avvenimenti storici e dei fenomeni sociali di un determinato periodo culturale, presupponendo un corso lungo, a volte difficile e sicuramente lento nei cambiamenti trasformativi implicati, mirando a risultati "paidetici", nel rispetto della sinergia tra ambiente, cultura e formazione.

La formazione delle professionalità educative, intesa come strumento basilare di potenziamento e mobilitazione delle risorse umane a favore di una cultura dell'*empowerment* e della *partnership*, assume un ruolo e un compito fondamentali per la costruzione e la maturazione di nuove competenze richieste da un nuovo lavoro educativo, che deve tendere necessariamente verso il raggiungimento di obiettivi strategici.

I *benchmark* fissati dall'Unione europea nel nuovo quadro strategico per l'istruzione e la formazione "Education and Training 2020", e ripresi dai *benchmark* precedentemente definiti nell'ambito della strategia di Lisbona, presuppongono un rinnovato sforzo di avanzamento comune per la promozione dei sistemi di istruzione e formazione, per la crescita qualitativa e quantitativa del sistema educativo e per l'apprendimento permanente.

I *target* individuati (aumento della partecipazione all'istruzione preelementare, diminuzione degli abbandoni precoci dall'istruzione, aumento delle prestazioni in lettura, matematica e scienze, incremento del numero di persone con titolo di studio terziario, partecipazione degli adulti alla formazione permanente) necessitano di un tempo lungo per consentire di monitorare l'applicazione e l'evoluzione di una politica che tenga conto degli indicatori di risultato ma anche di quelli di processo.

Questi obiettivi potranno essere raggiunti aiutando le persone ad agire in modo autonomo, ad utilizzare le conoscenze e le interazioni in maniera interattiva,

a “funzionare” in gruppi socialmente eterogenei (stabilire buone relazioni con gli altri, cooperare, gestire e risolvere conflitti), ad imparare ad imparare.

Investire in questo senso nella formazione degli insegnanti e dei formatori è garanzia della qualità dell’istruzione e della formazione e condizione necessaria per concretizzare le politiche centrate sull’innovazione di processo. L’enfasi sulla qualità dei sistemi indirizza le azioni verso logiche di aggiornamento continuo delle proprie conoscenze e competenze per rimuovere i condizionamenti culturali e sociali. E questo è reso possibile solo grazie all’integrazione tra le politiche della formazione e le politiche del lavoro, alla ricomposizione e al dialogo crescente tra i diversi sistemi formativi, quello di tipo accademico, quello scolastico e quello professionalizzante.

Questa interdipendenza sistemica, palesemente condivisibile ma non sempre facilmente realizzabile, consente di apprezzare la trasversalità del concetto di mutualità a tutti i livelli di relazionalità tra le parti. Il benessere di una società si realizza nella misura in cui si sviluppa la funzione partecipativa di mutualità, intesa come interdipendenza e reciprocità, senza tuttavia trascurare un altro elemento essenziale e necessario, la qualità positiva dello stare insieme, come volontà e come scopo da perseguire per lo sviluppo delle rispettive potenzialità.

L’aumento del benessere, inteso come capacità di sviluppo personale in una rete relazionale che alimenta i processi partecipativi, è condizione per far crescere il senso di responsabilità e la disponibilità di ognuno nella produzione e nello sviluppo di beni materiali e immateriali.

A questo proposito è Sen, con il suo riferimento alla libertà delle persone nell’esprimere le capacità (*capabilities*) e nell’intraprendere azioni (*functioning*), a fare esplicito riferimento alla differenza esistente tra crescita e sviluppo. Richiamando il concetto di Prodotto Interno Lordo come indicatore sostanziale di crescita (o decrescita) della produzione materiale di una nazione, l’economista e filosofo indiano sottolinea l’impropria corrispondenza del termine “crescita” con quello di “sviluppo”, utilizzati spesso come sinonimi interscambiabili. La “crescita” rappresenta sicuramente un’entità irrinunciabile, che comprende i beni non solo materiali che da essa derivano, ma la sua efficacia diventa significativa

nella misura in cui si integra con altre dimensioni vitali, trasformandosi così in “sviluppo”, vera espressione di benessere complessivo, dell’individuo e della società.

La mutualità fra il progresso delle conoscenze scientifiche e il progresso dell’agire economico-politico è il principio fondamentale cui ispirarsi per favorire la complessità di un cambiamento formativo e tras-formativo su cui impostare una progettualità intenzionalmente mirata alla promozione del benessere, nel rispetto di un’impostazione sistemica (tenendo conto della specificità delle funzioni e dei contributi di tutte le componenti e della comunicazione tra tutti i livelli), secondo un’ottica costruttivistica (lavorando in profondità sulla qualità del coinvolgimento partecipativo, in modo tale che ogni componente viva l’esperienza autentica della co-costruzione) e in una prospettiva dinamico-evolutiva (interpretando e gestendo la diversità dei punti vista come opportunità di crescita del sistema stesso).

Pro-muovere il benessere all’interno dei contesti educativi e scolastici, attraverso il coinvolgimento partecipativo di tutti i soggetti coinvolti, impone un cambiamento sostanziale dal momento che promuovere è molto più complesso che rimuovere. La promozione di una cultura della partecipazione e dell’ascolto implica un ripensamento delle abituali relazioni, spesso fondate sulla contrapposizione o sull’esasperata affermazione dell’Io, nella direzione del riconoscimento e della valorizzazione di quel prezioso “capitale sociale” di cui una comunità dispone e che può estrinsecarsi in un effettivo “bene relazionale”.

Muoversi verso un’analisi epistemologica del benessere significa dunque operare consapevolmente e criticamente una ricerca costante tesa a coltivare un benessere sostenibile e rinnovabile.

Tale messaggio “apre” ad alcuni potenziali sviluppi della ricerca, richiamando un ambito in cui sembrano necessari ulteriori approfondimenti. Affinché si riesca a coltivare il benessere, a “farlo durare” e a “dargli spazio”, è utile studiare più in profondità il modo in cui gli educatori e gli insegnanti attribuiscono significato alle proprie esperienze relazionali e al modo in cui percepiscono e utilizzano le reti di supporto sociale all’interno del proprio contesto professionale, con la ferma convinzione di dover difendere un approccio

al benessere che possa potenziare e far agire la *pars construens*, per una riqualificazione professionale che garantisca l'innalzamento della qualità dell'intero sistema formativo.

Bibliografia tematica

1. Pedagogia del benessere e interdisciplinarietà

- ANNACONTINI G., *Pedagogia del benessere e interdisciplinarietà*, in “Pedagogia PIÙ didattica”, 2, 2013, pp. 37-41.
- BATESON G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1995.
- BATINI F., DEL SARTO G., *Narrazioni di narrazioni. Pagine di orientamento narrativo*, Erickson, Trento, 2005.
- BAUMAN Z., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- BAUMAN Z., *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari, 2005.
- BAUMAN Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- BERTHOZ A., *La semplicità*, Codice, Torino, 2011.
- GIUSTI S., BATINI F., DEL SARTO G., *Narrazione e invenzione. Manuale di lettura e scrittura creativa*, Erickson, Trento, 2007.
- BOFFO V. (a cura di), *La cura in Pedagogia*, Clueb, Bologna, 2006.
- BRONFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna, 1986.
- BRUNER J. S., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- CAMBI F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, UTET, Torino, 2006.
- CAMBI F., CONTINI M., *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*, Carocci, Roma, 1999.
- CAMPA R., *Etica della scienza pura*, Sestante, Bergamo, 2007.
- DELORS J., *nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma, 1997.
- DEMETRIO D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma, 1998.
- ELIA G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2014.

- FABBRI L., *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma, 2007.
- FABBRI L., STRIANO M., MELACARNE C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- FABBRI L., *Ricerca pedagogica e pratiche lavorative*, in FRAUENFELDER E., SIRIGNANO F. M. (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.
- FABBRI L., *La formazione basata sull'apprendere e sul conoscere in pratica. Accompagnare lo sviluppo di comunità di pratica riflessiva*, in ELIA G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2014.
- FOUCAULT M., *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, in PANDOLFI A. (a cura di), *Archivio Foucault 3*, Feltrinelli, Milano, 1988.
- GADAMER H. G., *Educare è educarsi, il melangolo*, Genova, 2014.
- GALTUNG J., *Pace con mezzi pacifici*, Esperia, Milano, 1996.
- GARDNER H., *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- IAVARONE M. L., IAVARONE T., *Pedagogia del benessere. Riflessioni e azioni per una professionalità educativa in ambito socio-sanitario*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- IAVARONE M. L., *Educare al benessere*, Bruno Mondadori, Milano, 2008.
- IAVARONE M. L., *Per una pedagogia del benessere organizzativo*, in FRAUENFELDER E., SIRIGNANO F. M. (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.
- IORI V., *Per una pedagogia fenomenologia della vita emotiva*, in IORI V., *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini e Associati, Milano, 2006.
- IPPOCRATE, *De morbo sacro*, in VEGETTI M. (a cura di), *Opere di Ippocrate*, UTET, Torino, 1976.
- LÉVINAS E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano, 1977.
- LYOTARD J.-F., *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 1981.

- MAKIGUCHI T., *L'educazione creativa*, La Nuova Italia, Milano, 2000.
- MANFREDA A., *Mappatura dei bisogni e pedagogia della salute*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 4, 2010, pp. 36-51.
- MANNESE E., *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Editore, Lecce, 2011.
- MANNESE E., *Apprendimento e formazione: nuove prospettive di ricerca*, Pensa Editore, Lecce, 2012.
- MANTOVANI G., *Analisi del discorso e contesto sociale*, il Mulino, Bologna, 2008.
- MANTOVANI S., *Contrasti e contesti*, in "Adulità", 14, 2001, pp. 50-55.
- MARIANI A., *Lavoro e professionalità nella storia dell'educazione occidentale: tre momenti paradigmatici*, in CATARSI E. (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2004.
- MARIANI A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006.
- MARIANI A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma, 2008.
- MELACARNE C., *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Liguori, Napoli, 2011.
- MEZIROU J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- MONTAIGNE M. E. (DE), *Il benessere fisico e spirituale*, Mondadori, Milano, 2006.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- MORIN E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Raffaello Cortina, Milano, 2012.
- MORREAL J., *Filosofia dell'umorismo. Origini, etica e virtù della risata*, Sironi, Milano, 2011.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006.
- PATI L., *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2012.

- PERILLO P., *Pensarsi educatori*, Liguori, Napoli, 2012.
- PINTO MINERVA F., *Le aree disciplinari: specificità e interconnessioni*, in DOMENICI G., FRABBONI F. (a cura di), *Indicazioni per il curricolo*, Erickson, Trento, 2007.
- ROGERS C., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.
- ROGERS C., *Un modo di essere*, Giunti, Firenze, 2012.
- ROSSI B., *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- ROSSI B., *Intelligenze per educare*, Guerini, Milano, 2005.
- ROSSI B., *Emozioni e sentimenti nella vita organizzativa*, in FRAUENFELDER E., SIRIGNANO F. M. (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.
- SIRIGNANO F. M., *La formazione in «frantumi». Dalla bildung all'uomo flessibile. Prospettive pedagogiche per una «economia del bene comune»*, in FRAUENFELDER E., SIRIGNANO F. M. (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.
- SIRIGNANO F. M., *La pedagogia come sapere strategico per le human resources nella prospettiva del lifelong learning*, in FRAUENFELDER E., SIRIGNANO F. M. (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.
- SMORTI A., *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze, 1994.
- STRIANO M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001.
- TOLOMELLI A., *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, ETS, Pisa, 2007.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Guerini e Associati, Milano, 2007.
- VIDALI P., BONIOLO G., *Manuale di filosofia per problemi*, Mondadori, Milano, 2002.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1967.

2. Economia della felicità

BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

BAUMAN Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2012.

BENTHAM J., *Introduzione ai principi della morale e della legislazione*, UTET, Milano, 1998.

BERTINI M., *Dalla crisi degli assunti tradizionali sulla natura umana al cambiamento degli indicatori economici di ben-essere*, in BERTINI M., MAMONE P. (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell'agire politico*, "L'arco di Giano rivista di *Medical Humanities*", Iniziative Sanitarie, Roma, 70, 2011, pp. pp.137-174.

BERTINI M., *Il ben-essere della collettività come obiettivo prioritario della politica*, in BERTINI M., MAMONE P. (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell'agire politico*, "L'arco di Giano rivista di *Medical Humanities*", Iniziative Sanitarie, Roma, 70, 2011, pp. 223-241.

BIGGERI L., *Benessere, qualità della vita e felicità: il contributo della Statistica ufficiale*, in BERTINI M., MAMONE P. (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell'agire politico*, "L'arco di Giano rivista di *Medical Humanities*", Iniziative Sanitarie, Roma, 70, 2011, pp. 19-43.

BRUNI L., PORTA P. (a cura di), *Felicità ed Economia*, Guerini, Milano, 2004.

BRUNI L., *Felicità e beni relazionali*, in BERTINI M., MAMONE P. (a cura di), *Psicologia ed economia della felicità: verso un cambiamento dell'agire politico*, in "L'arco di Giano rivista di *Medical Humanities*", Iniziative Sanitarie, Roma, 70, 2011, pp. 45-60.

CONTINI M., *Figure di felicità orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

DIENER E., *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*, in "American Psychologist", 55, 1984, pp. 34-43.

- FEDERIGHI P., BÉLANGER P., *Unlocking people's creative forces*, UNESCO, Institute for Education, Hamburg, 2000.
- FEDERIGHI P., *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*, Edup, Roma, 2006.
- FEDERIGHI P., *Mutuo apprendimento e benchmarking tra autorità locali*, in AA.VV., *Benchmarking e politiche locali per la formazione*, Pacini, Pisa, 2008.
- FEDERIGHI P., CAMPANILE G., GRASSI C., *Il modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, ETS, Pisa, 2012.
- FORGEARD M. J. C., JAYAWICKREME E., KERN M., SELIGMAN M., *Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy*, in "International Journal of Wellbeing", 1, 2011, pp. 79-106.
- FREY B. S., STUTZER A., *Happiness and Economics: How the Economy and Institutions Affect Human Well-Being*, Princeton University Press, Princeton, 2002.
- GALIMBERTI U., *Legalità è benessere*, in "La Repubblica", 9 luglio 2005.
- HALL J., GIOVANNINI E., MORRONE A., RANUZZI G., *A framework to measure the progress of society*, OECD Statistics Working Papers, 5, 2010.
- HELLIWELL J., LAYARD R., SACHS J., *World Happiness Report*, The Earth Institute, Columbia University, 2011.
- KUZNETS S., *Economic Growth of Nations: Total output and Production Structure*, in "Political Science Quarterly", Harvard University Press, Cambridge Mass, 4, 1971, pp. 654-657.
- MARINO M., *Sull'inutile fatica dell'uomo flessibile: una introduzione*, in MARINO M. (a cura di), *Il ritorno di Sisifo. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*, Anicia, Roma, 2007.
- NUSSBAUM M. C., *Diventare persone*, il Mulino, Bologna, 2001.
- NUSSBAUM M. C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna, 2012.
- REWKIN A., *A new measure of well-being from an happy little Kingdom*, in "The New York Times", 2005/10/04.

- RICCIARDI RUOCCO M., *Educazione e felicità*, Bulzoni, Roma, 1978.
- SEN A. K., *La disuguaglianza*, il Mulino, Bologna, 1992.
- SEN A. K., *Il tenore di vita. Tra benessere e libertà*, Marsilio, Venezia, 1998.
- SEN A.K., *Sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000.
- SPERONI D., *I numeri della felicità. Dal PIL alla misura del benessere*, Cooper, Roma, 2010.

3. Benessere nei contesti educativi e scolastici e professionalità docente

- ALBANESE O., FIORILLI C., GABOLA, P., ZORZI, F., *La promozione del benessere negli insegnanti*, in GUIDO C., VERNI G., *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Ufficio Scolastico Regionale Puglia, Bari, 2008.
- ALBANESE O., BUSINARO N., FIORILLI C., ZORZI F., *Rischi e risorse nel contesto scolastico per la professione insegnante*, in LIGORIO B., PONTECORVO C., *La scuola come contesto. Prospettive psicologicoculturali*, Carocci, Roma, 2010.
- ALESSANDRINI G., *Management della diversità: una sfida possibile per la formazione*, in FRAUENFELDER E., SIRIGNANO F. M. (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.
- ANGORI S. (a cura di), *Formazione continua. Strumento di cittadinanza*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- AUSUBEL D. *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- BALDACCI M., *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010.
- BALDACCI M. (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano, 2013.
- BALDACCI M., *Per un'idea di scuola*, Franco Angeli, Milano, 2014.

- BASSI M., LOMBARDI M., DELLE FAVE A., *La professione relazionale dell'insegnante*, in ALBANESE O., *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti*, Junior, Bergamo, 2006.
- BASSI M., COPPA R., SARTORI R., DELLE FAVE A., *Condividere benessere per educare al benessere: l'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti*, in GUIDO C., VERNI G., *Educazione al benessere e professionalità docente*, Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute, Regione Puglia, 2008.
- BETTI C., DI BELLO G., BACCHETTI F., BANDINI G., CATTABRINI U., CAUSARANO P., *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano, 2009.
- BERNARDI P., *Il funzionamento della scuola fra prassi e teoria verso la scommessa di un sistema organizzativo che produce empowerment*, in MIGANI C. (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma, 2004.
- BESOZZI E., *Il processo di socializzazione nella società moderna e contemporanea*, in RIBOLZI L., *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2002.
- BLANDINO G., GRANIERI B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
- CAPPARUCCI M. L., *Pedagogia del nido e valutazione della qualità*, CISU, Roma, 2011.
- CATARSI E. (a cura di), *Accoglienza e incoraggiamento*, in CATARSI E. (a cura di), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia*, Del Cerro, Tirrenia, 2002.
- CATARSI E., *Le molteplici professionalità educative*, in CAMBI F., CATARSI E., COLICCHI E., FRATINI C., MUZI M. (a cura di), *Le professionalità educative*, Carocci, Roma, 2003.
- CATARSI E. (a cura di), *Cultura del lavoro e obbligo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2004.
- CATARSI E., *La dimensione intenzionale nelle pratiche educative*, in CAMBI F. (a cura di), *Le intenzioni nel processo formativo*, Del Cerro, Tirrenia, 2005.

- CATARSI E. (a cura di), *Competenze didattiche e professionalità docente*, Del Cerro, Tirrenia, 2008.
- COMOGLIO M., CARDOSO M. A., *Insegnare ad apprendere in gruppo: il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996.
- DOZZA L. (a cura di), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- DUNST C. J., *Enabling and empowering families: principles and guidelines for practices*, Brookline books, Cambridge, 1988.
- FEDERIGHI P., BOFFO V. (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Firenze, 2014.
- FRANCESCHINI G., *Insegnanti consapevoli: saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, Clueb, Bologna, 2012.
- GABOLA P., *Il benessere degli insegnanti. Rassegna di studi*, in "Psicologia dell'educazione", 5, 2011, pp. 377-390.
- GIANFERRARI L., *Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09*, Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2010.
- GODDARD R. D., *A multilevel analysis of the influence of collective efficacy on teacher efficacy*, in "Teaching and teacher education", 17, 2001, pp. 807-818.
- GUIDO C., VERNI G., *Educazione al benessere e professionalità docente*, Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute, Regione Puglia, 2008.
- HUBERMAN A. M., VANDENBERGHE R., *Understanding and Preventing Teacher Burnout: a sourcebook of international research and practice*, Cambridge University Press, 1999.
- IANES D., MACCHIA V., *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento, 2008.
- JOHNSON D.W., JOHNSON F.P., *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 1996.

- MARIANI A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., TANNINI M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento, 2004.
- MONASTA A., *La progettualità nella formazione*, in MONASTA A. (a cura di), *Mestiere: progettista di formazione*, Carocci, Roma, 1998.
- MUNNO D., *Le politiche socio-sanitarie e la programmazione negoziata per la promozione della salute* in GUIDO C., VERNI G., *Educazione al benessere e professionalità docente*, Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute, Regione Puglia, 2008.
- PALUMBO S., *Risorse umane: pratiche riflessive nel processo formativo dei formatori*, in FRAUENFELDER E., SIRIGNANO F. M. (a cura di), *La formazione delle «Human Resources». Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2013.
- PERRENOUD P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2003.
- PIANTA R. C., ALLEN J. P., *Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students*, in M. SHINN E H. YOSHIKAWA (a cura di), *Toward positive youth development: transforming school and community programs*, Oxford University Press, New York, 2008.
- RENATI R., GUALDI G., ZANETTI M. A., *La relazione a supporto degli apprendimenti. L'insegnante e lo studente gifted*, in "Psicologia dell'educazione", 7, 2013, pp. 217-229.
- ROSSI A., *Le fonti del benessere*, in GUIDO C., VERNI G., *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Ufficio Scolastico Regionale Puglia, Bari, 2008.
- ROSSI B., *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- ROSSI B., *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma, 2011.

- ROSSI B., *La riflessione al lavoro*, in “Reflective Educational Practices”, 1, 2012, pp. 5-20.
- ROSSI B., *Il lavoro felice*, La Scuola, Brescia, 2012.
- ROSSI B., *Il lavoro*, in ELIA G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2014.
- SCHÖN D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.
- SCHÖN D. A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- SIMEONE D., CADEI L., SITÀ C., *Le professioni educative*, in ELIA G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2014.
- VESELY A. K., SAKLOFSKE D. H., LESCHIED A., *Teachers. The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being*, in “Canadian Journal of School Psychology”, 28, 2013, pp. 71-89.
- WENGER E., LAVE J., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006.
- ZANNINI L., *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- ZANOBINI M., MANETTI M., USAI M. C., *La famiglia di fronte alla disabilità*, Erickson, Trento, 2002.

4. Conflitti, burnout e salute organizzativa

- ARIELLI E., SCOTTO G., *Conflitti e mediazione*, Mondadori, Milano, 2003.
- ASHFORT B. E., *Climate formation: Issues and extensions*, in “Academy of Management Review”, 10, 1985, pp. 837-847.
- AVALLONE F., BONARETTI M. (a cura di), *Benessere Organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, 2003.

- AVALLONE F., PAPLOMATAS A., *Salute organizzativa. Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- BRIANTE G., MOSSO C., NEGRI L., *Il burnout nelle professioni di aiuto: un contributo metaanalitico*, in DI NUOVO S., COMMODORI E., *Costi psicologici del curare. Stress e burnout nelle professioni di aiuto*, Bonanno, Catania, 2004.
- BUCCIONI I., *Benessere, conflitto e organizzazioni*, Aracne, Roma, 2008.
- BUCCIONI I., CHELI E. (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, Global Media System, Roma, 2006.
- CAMBI F., *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998.
- CHELI E., *Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità di vita professionale*, in BUCCIONI I., CHELI E. (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, Global Media System, Roma, 2006.
- DE CARLO N. A., FALCO A., CAMOZZA D., (a cura di) *Test di valutazione dello stress lavoro correlato nella prospettiva del benessere organizzativo - Q-Bo*, Franco Angeli, 2008.
- DE VINCENZO M., *La tossicità organizzativa: stress, mobbing, burn-out*, in BUCCIONI I., CHELI (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni*, Global Media System, Roma, 2006.
- EDELMANN R. J., *Conflitti interpersonali nel lavoro*, Erikson, Trento, 1996.
- FIELD G. R., ABELSON, M. A., *Climate: A reconceptualization and proposed model*, in "Human Relations", 3, 1982, pp. 191-201.
- FISCHER L., *Sociologia della scuola*, il Mulino, Bologna, 2003.
- FORD J. K., FOSTER-FISHMAN P., *Organizational development and change: Linking research from the profit, nonprofit and public sectors*, in S. KOSLOWSKI, *Handbook of Organizational Psychology*, Oxford University Press, 2012.
- GAVIN J., *Organizational climate as a function of personal and organizational variables*, in "Journal of Applied Psychology", 60, 1975, pp.135-139.

- GIANNETTI E., PAGLIAI F., MENEGHIN A., GIANNELLI D. (a cura di) *Valutazione del rischio da stress correlato al lavoro. Progetto pilota*, Firenze University Press, Firenze, 2011.
- GIORGI G., MAJER V., *Intelligenza organizzativa. Competenze emotive ed organizzative per l'eccellenza*, Giunti Organizzazioni Speciali, Firenze, 2012.
- GUGLIELMI, R. S., *Teacher stress and burnout*, in SMELSER N. J., BALTES P. B., *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, in "Pergamon", 23, 2002, pp. 46-53.
- GUION R. M., *A note on organizational climate*, in "Organizational Behavior and Human Performance", 9, 1973, pp. 120-125.
- KEYES C. L. M., *Social Well-being*, in "Social Psychology Quarterly", 61, 1998, pp. 121-140.
- KYRIACOU C., *Teacher stress and burnout: An international review*, in "Educational research", 29, 1987, pp. 146-152.
- LEWIN K., *Teoria dinamica della personalità*, Giunti, Firenze 2011.
- LODOLO D'ORIO V., POCATERRA R., POZZI S., *La percezione del burnout negli insegnanti*, 2003, http://www.edscuola.it/archivio/interlinea/burnout_00.pdf
- MARTELLO M., *Oltre il conflitto. Dalla mediazione alla relazione costruttiva*, McGraw-Hill, Milano, 2002.
- MASLACH C., LEITER M. P., *Burnout e organizzazione: Modificare i fattori strutturati della motivazione al lavoro*, Erickson, Trento, 2000.
- MASLACH C., SCHAUFELI W. B., LEITER M. P., *Job Burnout*, in "Annual Review of Psychology", 52, 2001, pp. 397-422.
- NOVARA D., *La grammatica dei conflitti*, Sonda, Alessandria, 2011.
- OREFICE P., SARRACINO V. (cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- QUAGLINO G. P., MANDER M., *I climi organizzativi*, il Mulino, Bologna, 1987.
- SANTINELLO M., NEGRISOLO A., *Quando ogni passione è spenta: la sindrome del burnout nelle professioni sanitarie*, McGraw-Hill, Milano, 2009.

- SIRGY M. J., EFRATY D., SIEGEL P., DONG-JIN L., *A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories*, in “Social Indicators Research”, 55, 2001, pp. 241-302.
- SIRIGATTI S., STEFANILE C., *MBI - Maslach Burnout Inventory: Adattamento Italiano*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1993.
- SPALTRO E., *Il clima organizzativo. Manuale di meteorologia organizzativa*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- VENTURI I., *Benessere per ben lavorare: applicazioni innovative della “Vision 2000” per Amministrazioni pubbliche*, in BUCCIONI I., CHELI E. (a cura di), *Benessere nelle organizzazioni. Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità della vita professionale*, Global Media System, Roma, 2006.
- WEICK K., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in ZAN S., (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, il Mulino, Bologna, 1988.
- WEICK K., *Senso e significato nell’organizzazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.

5. Epigenetica, neurobiologia, scienze bioeducative

- BOEHM J., KUBZANSKY L., *The Heart’s Content: The association between Positive Psychological Well-Being and Cardiovascular Health*, in “Psychological Bulletin”, 4, 2012, pp. 655-691.
- CECCARELLI M., *La relazione incarnata: neurobiologia e complessità del comportamento umano*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- CONTINI M., FABBRI M., MANUZZI P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- COZOLINO L., *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.

- CHRISTAKIS N., FOWLER J., *Dynamic spread of happiness in a large social network: longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study*, in “British Medical Journal”, 4, 2008, pp. 1-23.
- CHURCH D., *Medicina epigenetica. Felicità e salute attraverso la trasformazione consapevole del DNA*, Edizioni Mediterranee, Roma, 2008.
- DAVIDSON R. J. ET AL., *Making a Life Worth Living: Neural Correlates of Well-Being*, in “Psychological Science”, 15, 2004, pp. 367-372.
- FRAUENFELDER E., SANTOIANNI F., STRIANO M., *Introduzione alle scienze bioeducative*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- GALLESE V., *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, in “Networks”, 1, 2003, pp. 24-47.
- LANGER E. J., *Mindfulness*, Reading, Addison Wesley Publishing Company, 1989.
- LAYARD R., *Felicità. La nuova scienza del benessere comune*, Rizzoli, Milano, 2005.
- LEDOUX J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano, 1998.
- LEDOUX J., *Il sé sinaptico, come il cervello ci fa diventare quello che siamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- LEHMANN D. KOUKKOU M., *Plasticità cerebrale dipendente dall'esperienza*, in MANCIA M., *Psicoanalisi e neuroscienze*, Sprinter-Verlag, Milano, 2006.
- RIGGS A. D., RUSSO V. E. A., MARTIENSSEN R. A., *Epigenetic mechanisms of gene regulation*, Plainview, Cold Spring Harbor Laboratory Press, New York, 1996.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- SEARLE J. R., *La mente*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- SIEGEL D. J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- SIEGEL D. J., *Mindfulness e cervello*, in Amadei G. (a cura di), Raffaello Cortina, Milano, 2009.

VIEIRA C. R., GASPAR M. F., *PLENITUDE. Teacher Education for Effectiveness and Well-being With Neuro-linguistic Programming*, in “USA-Cina Education Review”, 3, 2013, pp. 1-17.

6. Psicologia positiva, intelligenza emotiva, resilienza

ANARI N., *Teachers: Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Organizational Commitment*, in “Journal of Workplace Learning”, 24, 2012, pp. 256-269.

BANDURA A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.

BASSI M., FIANCO A., PREZIOSA A., STECA P., DELLE FAVE A., *La psicologia positiva e lo studio del benessere e della felicità: una ricerca pilota con un gruppo di insegnanti*, in GUIDO C., VERNI G., *Educazione al benessere e professionalità docente*, Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute, Regione Puglia, 2008.

CALVINO I., *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972.

CAPRARA G. V., *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial, New York, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI M., *La corrente della vita. La psicologia del benessere interiore*, Frassinelli, Torino, 1992.

CYRULNIK B., MALAGUTI E., *Costruire la resilienza*, Erickson, Trento, 2005.

CYRULNIK, B., POURTOIS, J.-P., *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007.

DELLE FAVE A., BASSI M., *Esperienza di flow e sviluppo della complessità nel comportamento umano*, in “INformazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria”, 32, 1998, pp. 32-47.

DELLE FAVE A., MASSIMINI F., *The cross-cultural investigation of optimal experience*, in “Ricerche di Psicologia”, 27, 2004, pp. 79-102.

DELLE FAVE A. (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano, 2007.

DE BENI R., MOÈ A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna, 2000.

- DE ROBERTO T., *The Relationship between Principal Emotional Intelligence and the School as a Learning Organization*, ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation, University of Virginia, 2012.
- DI NUOVO S., ZANCHI S., *Benessere lavorativo: Una ricerca sulla soddisfazione e le emozioni positive nella mansione*, in “Giornale di Psicologia”, 2, 2008, pp. 7-18.
- FREDERICKSON B. L., *Positive emotions*, in SNYDER C. R., LOPEZ S. J., *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, New York, 2002.
- GALIMBERTI U., *I vizi capitali e i nuovi vizi*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- GOLDWURM G. F., BARUFFI M., COLOMBO F., *Qualità della vita e benessere psicologico. Aspetti comportamentali e cognitivi del vivere felici*, McGraw-Hill Companies, Milano, 2004.
- GOLDWURM G. F., COLOMBO F., *Psicologia positiva. Applicazioni per il benessere*, Erickson, Trento, 2010.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.
- GOLEMAN D., *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006.
- LUTHAR S. S., *Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents*, in “Child Development”, 62, 1991, pp. 600-616.
- MALAGUTI, E., *Educarsi alla resilienza*, Erickson, Trento, 2005.
- MENESINI E., PINTO G., NOCENTINI A. (a cura di), *Apprendimento e competenza sociale nella scuola*, Carocci, Roma, 2014.
- MILANI P., IUS M., *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- MASLOW A. H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1982.
- MONTUSCHI F., *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale personalità*, La Scuola, Brescia, 1993.
- MOÈ A., PAZZAGLIA F., RONCONI L., *When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching*, in “Teaching and Teacher Education”, 26, 2010, pp. 1145-1153.
- NUSSBAUM M. C., *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna, 2004.

- PETERSON C., SELIGMAN M., *Character strengths and virtues: A classification and handbook*, APA Press and Oxford University Press, Washington, 2004.
- POURTOIS J-P., HUMBEECK B., DESMET H., *Les ressources de la résilience*, Presses Universitaires France, Paris, 2012.
- PRETSCH J., FLUNGER B., SCHMITT M., *Resilience Predicts Well-Being in Teachers, but Not in Non-Teaching Employees*, in “Social Psychology of Education: An International Journal”, 15, 2012, pp. 321-336.
- RHEINBERG F., *Valutare la motivazione*, il Mulino, Bologna, 2006.
- RYAN B., DECI E., *Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being*, in “American Psychologist”, 55, 2000, pp. 68-78.
- RYAN R., DECI E., *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being*, in “Annual review of psychology”, 52, 2001, pp. 141-166.
- RYFF C. D., *Happiness is everything or is it? Exploration on the meaning of psychological well being*, in “Journal of Personality and Social Psychology”, 57, 1989, pp.1069-1081.
- SAARNI C., *The development of emotional competence*, Guilford Press, New York, 1999.
- SALOVEY P., MAYER J. D., *Emotional intelligence*, in “Imagination, cognition and personality”, 9, 1990, pp. 185-211.
- SELIGMAN M., CSIKSZENTMIHALYI M., *Positive Psychology: An introduction*, in “American Psychologist”, 55, 2000, pp. 5-14.
- SELIGMAN M., *Positive Psychology, positive prevention and positive therapy*, in SNYDER C. R., LOPEZ S. J., *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, New York, 2002.
- SIEGEL D. J., SOLOMON M., FOSHA D., *Attraversare le emozioni*, Mimesis, Milano, 2012.
- SPALTRO E., *Qualità. Psicologia del benessere e qualità della vita*, Pàtron, Bologna, 1995.

- STRIANO M., *Metacognizione e processi di formazione. Ipotesi pedagogiche*, in MARIANI A., SARSINI D., *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, Clueb, Bologna, 2006.
- WEISINGER H., *Intelligenza emotiva al lavoro*, Bompiani, Milano 2004.
- WILLS T. A., *Perception of clients by professional helpers*, in "Psychological bulletin", 85, 1978, pp. 968-1000.
- ZANI B., CICOGNANI E., *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Carocci, Roma, 2004.

7. Metodologia della ricerca e approcci interpretativi

- BALDACCI M., FRABBONI F., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET, Torino, 2013.
- BARTHES R., *Il brusio della lingua*, Einaudi, Torino, 1988.
- BIANCIARDI M., *Complessità del concetto di contesto*, in "Connessioni", 3, 1998, pp. 29-45.
- BRUNER J. S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, 1968.
- CAMBI F., *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, Fondazione Vito Fazio Allmayer, Palermo, 2011.
- CALVANI A., *Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi*, in "Studium Educationis", 2, 1998, pp. 231-241.
- CARDANO M., *La ricerca qualitativa*, il Mulino, Bologna, 2011.
- CELLINI E., *L'osservazione nelle scienze umane*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- DAVIS B., SUMARA D., *Complexity Science and Educational Action Research: toward a pragmatics of transformation*, Educational Action Research, 13, 3, 2006, pp. 454-465.
- DEMETRIO D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La nuova Italia, Firenze, 1992.
- DEWEY J., *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1973.
- DE LILLO A., *Il mondo della ricerca qualitativa*, Utet, Torino, 2010.

- GATTICO E., MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Mondadori, Milano, 1998.
- GINZBURG C., *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia*, Einaudi, Torino, 1986.
- GIORGI G., MAJER V., *Org-EIQ Organizational-Emotional Intelligence Questionnaire*, Giunti Organizzazioni Speciali, Firenze, 2009.
- GLASER B. G., STRAUSS A., *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Armando, Roma, 2009.
- IACONA A., *L'argomentazione*, Einaudi, Torino, 2005.
- JOHNSON B., CHRISTENSEN L. B., *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, Sage, 1, 2004, pp. 439-45.
- LEAVITT, H. J., *Some effects of certain communication patterns on group performance*, in "Journal of Abnormal and Social Psychology", 1, 1951, pp. 38-50.
- MANDELBROT B. B., *Gli oggetti frattali: forma, caso e dimensione*, Einaudi, Torino, 1987.
- MANTOVANI G., *Analisi del discorso e contesto sociale*, il Mulino, Bologna, 2008.
- MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Mondadori, Milano, 1998.
- PULVIRENTI F. (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, Aracne, Roma, 2008.
- PULVIRENTI F., *La semplicità come paradigma per ripensare l'identità narrativa*, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, 2013.
- SAINT EXUPÉRY A., *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano, 2011.
- SCRIVANO F., *Diario e narrazione*, Quodlibet, Macerata, 2014.
- SILVERMAN D., *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma, 2002.
- STRIANO M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in PULVIRENTI F. (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, Roma, 2008.
- STRIANO M., MELACARNE C., *Per un approccio narrativo e critico-riflessivo allo studio delle epistemologie professionali degli insegnanti. Coordinate teoriche e metodologiche*, in "Studi sulla Formazione", 2, 2004, pp. 46-63.

WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISH R., Change. *Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma, 1974.

ZAMMUNER V. L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna, 2000.

8. Documenti nazionali, europei e internazionali

COMMISSIONE EUROPEA, "Competenze chiave per l'apprendimento permanente - un quadro di riferimento europeo", Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006.

COMMISSIONE EUROPEA, "Education and Training 2020", Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, 12 maggio 2009.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, "Towards more knowledgebased policy and practice in education and training", 2007.

CONSIGLIO DEI MINISTRI, DIPARTIMENTO FUNZIONE PUBBLICA, "Benessere organizzativo per migliorare la qualità del lavoro nelle Amministrazioni pubbliche", 1 maggio 2003.

CONSIGLIO DEI MINISTRI, DIPARTIMENTO FUNZIONE PUBBLICA, "Misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo nelle Amministrazioni pubbliche", 24 marzo 2004.

CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO - ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA, "La misurazione del Benessere Equo e Sostenibile", Studio elaborato per la Commissione I sul tema La misura di progresso e benessere, di Gabriele Olini, 2012.

DECRETO LEGISLATIVO N. 297, "Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione", 16 aprile 1994.

DECRETO LEGISLATIVO N. 59, "Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati", 19 febbraio 2004.

DECRETO LEGISLATIVO N. 81/2008, "Testo Unico in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro".

DECRETO LEGISLATIVO N. 106, “Disposizioni integrative e correttive del decreto legislativo 9 aprile 2008, n. 81, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro”, 3 agosto 2009.

DECRETO MINISTERIALE, “Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali”, 3 giugno 1991.

DECRETO MINISTERIALE, “Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione”, 31 luglio 2007.

DECRETO MINISTERIALE, N. 254, “Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”, 16 novembre 2012.

DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA N. 104, “Nuovi Programmi didattici per la scuola primaria”, 12 febbraio 1985.

LEGGE N. 285, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”, 28 agosto 1997.

LEGGE N. 328, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, 8 novembre 2000.

ORGANIZZAZIONE INTERNAZIONALE DI NORMAZIONE, “Norme UNI EN ISO 9001:2000 (Vision 2000)”, 1 gennaio 2001.

ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO, “Attrarre, formare e trattenere i migliori insegnanti. Rapporto nazionale dell’Italia”, luglio 2003.

ORGANIZZAZIONE PER LA COOPERAZIONE E LO SVILUPPO ECONOMICO, “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”, OECD, Paris 2006.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Costituzione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità”, entrata in vigore in Italia il 7 aprile 1948.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Carta di Ottawa, Conferenza Internazionale sulla promozione della salute”, 17-21 novembre, Ottawa, Ontario 1986.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Skills for life”, n.1, 1992.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Life skills Education for children and adolescent in schools”, World Health Organization, Geneva 1994.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Health21: Health for all in the 21st century”, World Health Organization Regional Office for Europe, in European Health for All, 5, 1998.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, “Health in the European Union. Trends and analysis”, Observatory Studies on Health Systems and Policies, 19, 2010.

Sitografia

www.annualreviews.org, ultima consultazione avvenuta il 27 novembre 2014 alle ore 19:53.

<http://archivio.panorama.it/archivio/Il-cervello-felice>, ultima consultazione avvenuta il 11 settembre 2014 alle ore 16:03.

www.argomentare.it/filosofi.htm, ultima consultazione avvenuta il 7 ottobre 2014 alle ore 22:44.

www.associazionedocenti.it/index.php/studi-a-ricerche/60-abilita-sociali-per-i-docenti, ultima consultazione avvenuta il 12 novembre 2014 alle ore 10:55.

www.brainfactor.it, ultima consultazione avvenuta il 5 novembre 2014 alle ore 15:14.

www.cnr.it/benessere-organizzativo, ultima consultazione avvenuta il 29 novembre 2014 alle ore 14:19.

<http://dash.harvard.edu>, ultima consultazione avvenuta il 14 novembre 2014 alle ore 16:40.

www.developmentprogress.org, ultima consultazione avvenuta il 19 settembre 2014 alle ore 16:26.

www.ec.europa.eu/eu2020, ultima consultazione avvenuta il 20 settembre 2014 alle ore 15:03.

www.filosofico.net/carmide.html, ultima consultazione avvenuta il 19 settembre 2014 alle ore 18:40.

www.filosofico.net/seneca.html, ultima consultazione avvenuta il 20 novembre 2014 alle ore 19:15.

www.gpiatlantic.org/conference/media/nyt004.pdf, ultima consultazione avvenuta il 20 novembre 2014 alle ore 21:33.

<http://www.grossnationalhappiness.com>, ultima consultazione avvenuta il 8 novembre 2014 alle ore 22:10.

www.intelligenzaemotiva.it, ultima consultazione avvenuta il 10 ottobre 2014 alle ore 17:11.

www.ilsole24ore.com/art/economia/2010-08-25, ultima consultazione avvenuta il 17 ottobre 2014, alle ore 16:01.

www.ilsole24ore.com/art/cultura/2012-04-15, ultima consultazione avvenuta il 10 ottobre 2014, alle ore 19:55.

<http://lgxserve.ciseca.uniba.it/lei/ai/networks>, ultima consultazione avvenuta il 15 novembre 2014 alle ore 18:23.

www.midus.wisc.edu/findings/pdfs/58.pdf, ultima consultazione avvenuta il 25 settembre 2014 alle ore 19:15.

<http://www.mindfullab.eu/mindfulness-e-lavoro>, ultima consultazione avvenuta il 23 ottobre 2014 alle ore 16:36.

www.misuredelbenessere.it, ultima consultazione avvenuta il 5 novembre 2014 alle ore 20:20.

www.nytimes.com, ultima consultazione avvenuta il 12 settembre 2014 alle ore 21:55.

www.oecd.org, ultima consultazione avvenuta il 21 novembre 2014 alle ore 22:27.

<http://plato.stanford.edu>, ultima consultazione avvenuta il 24 ottobre 2014 alle ore 17:30.

<http://www.repubblica.it/economia/2010/06/05>, ultima consultazione avvenuta il 30 settembre 2014 alle ore 19:28.

<http://www.repubblica.it/archivio/repubblica/2012/03/02>, ultima consultazione avvenuta il 18 ottobre 2014 alle ore 23:02.

www.sipnei.it, ultima consultazione avvenuta il 26 novembre 2014 alle ore 14:18.