



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato in Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti
Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione
Settore Scientifico Disciplinare M-dea/01

Narrarsi per migliorare la professione

IL DOTTORE
Concetta Greco

IL COORDINATORE
Ch.ma Alessandra La Marca

IL TUTOR
Ch.ma Elisabetta Di Giovanni

CICLO XXIX

ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2016/2017

INTRODUZIONE

In una società in rapida e dinamica trasformazione tecnologica e socio-economica e in una scuola che ha optato per non rimanere esclusa, si avverte l'esigenza di una formazione stabile e sistematica, di una continua messa in discussione dei presupposti didattici tradizionali, di una disponibilità verso il nuovo e l'ignoto, che diventa elemento fondante della funzione docente e condizione necessaria per colmare il divario creato tra istruzione e società. Le profonde trasformazioni hanno innescato una profonda riconsiderazione del ruolo del docente, ampliando e diversificando l'impegno richiestogli ed assegnando una funzione centrale all'aggiornamento continuo.

Importante la funzione dell'insegnante, *sempre meno trasmettitore di conoscenze e sempre più catalizzatore di processi*, che predispone e gestisce le situazioni di apprendimento, in modo tale da promuovere le potenzialità del discente e nel contempo rafforzarne i punti deboli.

La psicologia di comunità riconosce nelle relazioni in-terpersonali e sociali un aspetto centrale nella definizione di benessere assegnando al soggetto un ruolo attivo nel costruire il proprio contesto di vita. E' importante essere integrati e sentirsi attivi all'interno della comunità scolastica orientando le prassi scolastiche nella creazione di un clima di reciprocità e collaborazione affinché si possano favorire l'instaurarsi di relazioni educative promotrici di crescita, apprendimento e benessere per ciascuno dei suoi attori.

Il contesto scuola deve essere visto come soggetto e attore della promozione del benessere piuttosto che come contenitore entro il quale effettuare interventi di prevenzione del disagio e di promozione dello "star bene" rivolto ai suoi attori-studenti.

Gli studi che hanno indagato il benessere dei docenti provengono soprattutto dall'ambito della salute organizzativa e si sono focalizzati principalmente sulla qualità della vita lavorativa ed organizzativa e come essa si ripercuota sul livello di stress e di benessere personale, oltre che sul grado di motivazione e di impegno profuso nella propria attività.

La rilevazione del clima e il benessere organizzativo costituiscono un'azione positiva che consente alle organizzazioni di avere un osservatorio sulla situazione lavorativa al suo interno, una organizzazione lavorativa in salute può essere definita come una realtà nella quale cultura, clima e pratiche creano un ambiente che promuove sia la salute e la sicurezza dei lavoratori sia l'efficacia organizzativa. La scuola va considerata come un

insieme di talenti, competenze, capacità, idee sebbene un buon clima e un elevato benessere organizzativo non siano garanzia di efficienza organizzativa, è molto probabile che si ottenga una buona performance operativa laddove il personale sia motivato a lavorare in maniera attiva ed efficace. Il lavoro non può e non deve essere causa di malessere e disagio da parte dei lavoratori ma occasione di valorizzazione e sviluppo della personalità umana.

Un certo interesse è stato rivolto anche ad approfondire il ruolo del senso di efficacia personale dei docenti e gli effetti che esso produce su qualità, soddisfazione e commitment lavorativi (Di Fabio *et al* ,2006; Caprara *et al*,2006).

L'Autoefficacia insieme alla presenza di un clima lavorativo positivo, risulta essere in grado non solo di aumentare la motivazione degli insegnanti, ma anche di migliorare i risultati ottenuti dagli studenti. (Barbanelli e Fida, 2004; Dorman, 2003, Goddard e Goddard, 2011).

Non è sufficiente che vi sia un ambiente strutturalmente adeguato per parlare di benessere ma è importante la creazione di un "clima positivo" risultante dalle relazioni (tra studenti, tra studenti e docenti, tra scuola e famiglia) basate sulla cooperazione ed il rispetto in cui sia data a ciascun attore la possibilità di partecipare attivamente ai processi decisionali e di essere valorizzato per il proprio contributo al processo educativo-formativo. Tali condizioni favoriscono esperienze di apprendimento positive e sentimenti di autorealizzazione.

E' importante considerare gli insegnanti nella loro individualità con tutto il carico di percezioni, emozioni e esperienze personali che ne derivano, ma anche all'interno dell'organizzazione di cui fanno parte, in quanto essa da una parte li influenza con le regole e le relazioni che la caratterizzano e dall'altra risulta essere a sua volta da loro influenzata (Friedman e Kass, 2002).

La situazione lavorativa ottimale è data dall'essere ben motivati e provare emozioni positive, situazioni contrarie possono essere causa di stress lavorativo e di burnout, elementi che portano a percepire l'attività lavorativa come una situazione che determina l'esaurimento delle proprie energie a causa delle sue pressanti richieste.

Infine, in accordo con Allardt (1976) lo stato di salute inteso come assenza di sintomi fisici e psicologici di disagio e malattia è una parte essenziale del benessere dei singoli membri di un'organizzazione.

Tutti questi aspetti concorrono a creare il benessere dell'organizzazione scuola che è in stretta connessione ed interazione con fattori di influenza esterni come la famiglia ed il contesto sociale più generale.

Il presente contributo si pone di rilevare la presenza di fattori che influenzano l'insegnante non solo dal punto di vista professionale, generando sentimenti di incompetenza, mancanza di riuscita e produttività sul lavoro, ma anche dal punto di vista personale, per tutto ciò che riguarda la sfera emotiva, motivazionale e sociale.

Il primo capitolo presenta la cornice di riferimento degli studi proposti e messi in relazione ai temi di clima, efficacia personale e collettiva, allo scopo di tracciare il quadro del background interpretativo che guida il presente contributo.

Nel secondo capitolo verrà presentata una prima ricerca esplorativa su self-efficacy e clima scolastico descrivendo la metodologia utilizzata nella ricerca: chiarendo gli obiettivi specifici di indagine e descrivendo le procedure di analisi dei dati.

Il terzo capitolo tratta la narrazione come strumento di lettura e di intervento.

La narrazione costruisce contesti, spazi, tempi di una storia che si colloca all'interno di un processo di ricerca di senso che è alla base dell'esperienza formativa. Taylor (1999) sostiene che ognuno è il prodotto delle storie che ha ascoltato e anche di quelle che non ha vissuto: quotidianamente si racconta e ci si racconta, ed è proprio in questa relazionalità che avviene la negoziazione del proprio sé con quello altrui, in questo senso la narrazione può trovare la propria validazione come strumento e soggetto nel processo formativo per la costruzione dei significati.

Il quarto capitolo presenta una panoramica dei principali studi e ricerche, sia nazionale che internazionale riguardo il tema del burnout, particolarmente nel mondo della scuola, ed il modo in cui è stato prevalentemente inteso in ambito psicologico. Tra gli studi presentati verrà data maggiore enfasi da una parte alla definizione più accreditata del tema "burnout" in campo internazionale, dall'altra alle recenti ricerche che, in ambito italiano, hanno dato spunto e ragione dell'indagine qui presentata.

La scuola è il luogo dove impariamo a scoprire chi siamo ma anche chi potremmo essere, è il luogo dove veniamo proiettati nel futuro e confrontati con chi siamo ora con le nostre potenzialità; è dove costruiamo i nostri se possibili e ampliamo il repertorio di posizionamenti disponibile. (M.B. Iorio P.F. Spadaro, 2010).

Capitolo 1 - UNA CORNICE DI RIFERIMENTO: I CAMBIAMENTI SUI BISOGNI E I MODELLI FORMATIVI

1.1 Panorami telematici tra bisogno di molti e privilegio di pochi

L'influenza che le innovazioni tecnologiche esercitano sull'ambiente umano, all'interno di un assetto comunitario, sollecita qualsivoglia operatore politico ed economico-culturale a prendere consapevolezza del grande cambiamento in atto.

I segnali per l'accreditamento di una società informatizzata sono ormai divenuti espliciti vantaggi economici e sociali in grado di influire profondamente sulla qualità della vita in termini di aumentato *benessere comunicativo*. Atteggiamento coesistente e contrario a questo è quello che denuncia un ritardo a tradurre i cambiamenti tecnologici dei nostri tempi in benessere per tutti, senza cadere nella trappola di creare nuove disuguaglianze o incompetenze. Molte, infatti, le categorie di soggetti che subiscono ancora questa sorta di tecno-privazione.

Due i pregiudizi positivi sull'era tecnologica che, esaltando ogni furore di innovazione, adombrano le conseguenze sociali dell'uso di internet, tutt'altro che ovvie.

Il primo pregiudizio vede legati i termini di *innovazione* e *cambiamento* in una relazione di causalità lineare: si "grida" al cambiamento ogni qual volta un'innovazione investe il nostro *range* di attività, convinti che i risvolti siano immediati e, soprattutto, radicali e che i due termini anzidetti siano equivalenti. Se è pure vero che si parla di innovazione quando si è dinanzi a cambiamenti radicali e rapidi, bisogna stabilire cosa si definisce "rapido" e cos'altro "radicale". In altri termini, si dovrebbe esplicitare la dimensione temporale entro cui il corso dell'innovazione si realizza, quanti tocca realmente ed in quali aree della nostra esistenza produce (o impedisce) un processo di trasformazione che incoraggia altri cambiamenti significativi.

Il secondo pregiudizio fa ritenere che il cambiamento - che segue linearmente all'innovazione - vada a migliorare automaticamente la qualità della vita, producendo benessere per la collettività.

Dietro i due pregiudizi si nasconde certamente un inganno, quello di pensare le nuove tecnologie come infinitamente buone - e non di meno una tentazione, quella di utilizzarle in modo buono e per tutti. La sfida consiste nella possibilità di finalizzare a scopi "sociali" le innovazioni tecnologiche, e capire se si è in grado di controllare un cambiamento a livello dell'intero macro sistema, ed in particolare quello che attiene alla formazione delle risorse umane e all'area educativa, ovvero lasciare la telematizzazione

fuori dall'esperienza collettiva e dal benessere comunitario. Indubbi, intanto, sono i segni di ordinaria emarginazione tecnologica che provengono dalla scarsa possibilità di accesso da parte del "grande pubblico" alla rete. La preoccupazione è che l'esclusione di alcuni dalla rete crei una forte divaricazione comunicativa fra una classe privilegiata, capace di dialogare attraverso *software* e *hardware*, un'altra parte di utenza, mediamente "alfabetizzata" che ne fa uso in modo sostanzialmente passivo ed infine un "proletariato" che rimane fuori da entrambi i modelli comunicativi (Grazia, 1998). Ampie differenze tra le categorie sociali regolano la disponibilità delle risorse economiche, culturali ed intellettuali per fruire al meglio di questa nuova risorsa.

Se ancora oggi si può parlare di emarginazione tecnologica, una prima tipologia comprende certamente l'*emarginazione comunicativa* (Lepri, 1998). Essa scaturisce da una sorta di "globalizzazione" del linguaggio scritto e parlato con l'immissione di parole inglesi o di *mix* tra parole straniere e italiane in forma contratta. I neologismi che ormai ricorrono nel nostro linguaggio comune e che arricchiscono il nostro vocabolario si producono ad una velocità almeno pari a quella delle innovazioni delle macchine, in termini di sempre maggiori sofisticate modernizzazioni.

Il rischio di alimentare un sentimento di esclusione dalla comunità linguistico-sociale paventa quella incompetenza comunicativa per la quale viene meno la capacità di fabbricare e comprendere messaggi che pongono in interazione soggetti con altri soggetti. A nostro avviso, l'individuo, a fronte del moderno sistema di telecomunicazioni, necessiterebbe invece di una conoscenza-competenza comunicativa, capace di misurarsi con le innovazioni tecnologiche che apportano cambiamenti a livello di comunicazione, relazione e di ruolo sociale. Ecco perché non possedere i nuovi alfabeti si traduce in una condizione di marginalità telematica, simile per certi versi a quella sperimentata da chi "dimora" nelle classi sociali più svantaggiate.

In questo stato di cose, le tecnologie informatiche e la rete telematica sarebbero ben lontane dal rappresentare occasioni di crescita pro-sociale, generando, al contrario, una frammentazione del linguaggio condiviso e nuove forme di disadattamento sociale, o finanche uno strappo nella vita della comunità (Lavanco, 1997).

Nonostante, infatti, si sostenga che i processi di esclusione/inclusione appartengano solo alla comunità tradizionale e non alla connettività elettronica (dal momento che "la rete è connettiva per sua natura"!), bisogna prendere consapevolezza di alcune forme di stratificazione sociale a cui la rete partecipa acuendo, in alcuni casi, la divaricazione tra: paesi industrializzati e sottosviluppati, classi sociali agiate e non, fasce di popolazioni

giovanili e anziane, gruppi etnici forti e minoranze culturali, professioni tecniche ed umanistiche.

Parlare di emarginazione sociale in rete è, invero, un paradosso, poiché - come sostiene Carlo Gubitosa - in rete non la si trova! Cioè, la quota di persone tagliate fuori dall'uso delle nuove tecnologie è quella che non partecipa alla rete e che pertanto deve essere "tirata dentro" da qualcun altro (1998). In occasione del *Forum Internazionale per lo Sviluppo Umano e la Lotta all'Esclusione Sociale* (Napoli, 19.12.98) l'autore ha presentato una sintesi dei problemi che la disuguaglianza tecnologica può generare a livello del macro-sistema socio-politico attuale, battezzandoli come le sette barriere dell'emarginazione telematica, e che noi di seguito prendiamo in esame, analizzandole una per una:

- *emarginazione linguistica*

Il primo ostacolo è dato dall'analfabetismo, che colpisce esattamente il miliardo di persone che vive al di sotto della soglia di povertà. La mancata competenza linguistica attiene al non possedere le regole di sintassi e semantica proprie di una lingua e che rendono comunicabile agli altri le proprie esperienze;

- *emarginazione delle risorse*

Il secondo ostacolo è rappresentato dalla distribuzione diversificata delle risorse energetiche. Ai due miliardi di persone che non possono accedere all'energia elettrica, le "autostrade dell'informazione e della telematica" risultano infatti inaccessibili;

- *emarginazione delle strutture*

Per accedere alla rete sono necessarie alcune strutture di base: infrastrutture telefoniche estese ed efficienti e un computer corredato di un modulatore di frequenza (più comunemente chiamato *modem*). Per intenderci, in Africa, che ospita il 12% della popolazione mondiale, i computer sono solo un quarto di quelli che troviamo in Italia;

- *emarginazione politica*

Un altro ostacolo alla comunicazione libera e paritaria è dato dai "bavagli", dalle restrizioni e dalle censure imposte da alcuni stati, come ad esempio Cina e Singapore, preoccupati di salvaguardare la propria "visibilità" sullo scenario politico internazionale;

- *emarginazione tecnologica*

La rincorsa a standard sempre più sofisticati rende obsoleti anche computer e programmi acquistati mesi addietro, diffondendo l'idea che per collegarsi ad Internet occorrono computer e strumentazioni all'avanguardia. Al contrario, qualsiasi computer è

in grado di collegarsi, seppure i meno recenti debbano rinunciare ad effetti grafici e alle migliori risoluzioni di immagini. Un utilizzo più intelligente ed "ecologico" delle stesse risorse, ad esempio, quello che prevede il riciclaggio dei computer, eviterebbe a chi non può aggiornare ciclicamente le proprie strumentazioni tecniche di non venirne tagliato fuori;

- *emarginazione multimediale*

Il multimedia (testo+immagini+suoni+video) nonostante le sue potenzialità interattive, rende alcune pagine di Internet praticamente illeggibili a persone disabili. Ovviamente, non si tratta di eliminare il multimedia, ma di garantire una alternativa "solo testo" ai contenuti immessi in rete;

- *emarginazione informativa*

Per finire c'è un ultimo muro, un'ultima barriera, costituita dal mercato dell'informazione. La gran parte delle società di informazione appartengono all'America del nord, con in coda Europa e Giappone. Dai soli Stati Uniti viene il 65% delle informazioni mondiali. La quasi totalità delle informazioni del sud del mondo passa attraverso queste grandi agenzie di stampa.

A partire, allora, dai nuovi "muri" sollevati dall'innovazione tecnologica, la dimensione delle avanguardie telematiche ed informatiche rischierebbero di legittimare un *sentimento di privazione* (di molti), contrapposto ad un *sentimento di abbondanza* (di pochi), che si traduce, per chi è ancora fuori dal mondo di Internet, in un bisogno/diritto, in questo modo violato, e per chi ne usufruisce in un raffinato privilegio (Novara, 2000).

La tipologia, predisposta da Gubitosa, fa riferimento per lo più ad una situazione macro, che certamente mette in gioco non solo i cambiamenti direttamente connessi con l'uso delle nuove tecnologie ma anche il processo di globalizzazione che investe l'economia mondiale. Forti sono gli interessi economici e politici sorti con l'avvento tecnologico che ha modificato il concetto di ricchezza, non più intesa come proprietà, industria, capitali e investimenti, bensì come conoscenza, sapere, software (Romano, Felicioli, 1996). Le aziende produttrici di beni materiali vanno cedendo sempre più il passo a quelle fornitrici di servizi, centrate sulla circolazione delle informazioni e non di persone o cose. Il concetto di fondo è che ormai l'informazione è un bene, come tale capace di influire, e anche profondamente, sulla qualità della vita (*ivi*). Si comprende bene che l'anello informazione-sapere-potere può divenire l'elemento caratterizzante il cambiamento epistemologico che le moderne tecnologie, già da qualche tempo, incalzano.

Abbandonando però il livello di analisi "macro" dell'emarginazione tecnologica, nello scenario in cui si profila la fondazione di una *technoapartheid* rintracciamo anche differenze che si pongono ad un livello di analisi del microsistema, come quelle già citate, tra generazioni e classi sociali.

È il caso della tecnofobia, contraddistinta da un rapporto inversamente proporzionale tra uso di internet ed età dell'utente. I più anziani risulterebbero meno propensi a sperimentarsi nell'utilizzo delle nuove macchine, aspetto, anche questo, che costituisce un'ulteriore divaricazione sociale a fronte della rivoluzione tecnologica.

Ma d'altra parte, ogni novità culturale o tecnica, che coinvolge in modo determinante l'umanità, sembra destinata ad attuare grande illusione, da un lato, e radicale rifiuto, dall'altro. A detta di Diamond (1995), i giovani apprendono l'uso delle nuove tecnologie in tempi più brevi rispetto a quelli impiegati dagli adulti anche sulla base di differenze neurologiche, responsabili di determinare una diversa disposizione all'apprendimento ed una variazione della plasticità dell'attività cerebrale, più flessibile e più incline ad eventuali adattamenti nei giovani. Ma andando oltre gli aspetti dell'apprendimento, ricordiamo che è lo stesso contesto sociale entro cui si acquisiscono abitudini e stili di vita a legittimare la loro funzionalità in relazione alle richieste ambientali. Da questa prospettiva, il problema dell'emarginazione sociale in rete ricadrebbe non solo sui singoli e sulla loro capacità a farsi spazio tra le maglie della rete telematica, quanto sulle responsabilità dell'entourage pubblico, istituzionale, politico in generale, di garantire tale diritto.

Il problema dell'emergenza di nuove forme di emarginazione telematica sarebbe, quindi, da ricercare anche nell'autoreferenzialità formativa-educativa delle istituzioni che guardano a se stesse come soggetti avulsi dal macrocontesto e lontane dai tempi e dai modi di un sociale sempre più complesso e mediatizzato; ecco perché la nostra preoccupazione va alla scuola, in quanto contesto capace di partecipare tanto all'emarginazione telematica quanto alla socializzazione mediatica, a cui, a nostro avviso, gli interventi nell'ambito della formazione dovrebbero volgere.

1.2 Una scuola a prova di innovazione tecnologica

Rispetto al mondo dei nuovi media, alle sue caratteristiche, alle sue implicazioni, i segnali provenienti dal mondo della scuola ci informano del rischio che si alimentino - magari in forme nuove - problemi già familiari in contesti comunicativi tradizionali,

laddove l'alfabetizzazione tecnologica approfondisce differenze preesistenti o addirittura ne determina di nuove.

Il sistema scuola, come luogo centrale della formazione, non può rimuovere artificialmente il problema allontanandosi da prassi conoscitive che fanno ormai parte dell'attuale scenario culturale e sociale. Se è vero, infatti, che la scuola è primariamente designata a preparare i giovani all'incontro con la società adulta e con i suoi linguaggi, essa deve farsi carico di una formazione generalizzata e approfondita di quelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che interessano in maniera trasversale qualsiasi impegno operativo e che rappresentano sempre più un titolo di ammissione alla vita attiva nella comunità: insomma, è anche nel campo dell'educazione che si gioca la partita più importante relativa al contenimento delle nuove forme di emarginazione tecno-sociale.

È, allora, indispensabile che la scuola si venga a configurare come luogo non più deputato esclusivamente alla trasmissione del sapere, più vocato all'omologazione che alla promozione umana, quanto piuttosto come istituzione preposta ad educare le nuove generazioni a divenire cittadini attivi e consapevoli del nuovo ambiente culturale e sociale, in grado di orientarsi, agire ed adattarsi anziché ripiegarsi in atteggiamenti passivi che espongono, peraltro, ai condizionamenti e pericoli che lo strumento telematico comporta per sua stessa natura.

D'altra parte, la possibilità che la scuola sia in grado di tenere il passo dell'ambiente esperienziale dei suoi fruitori (Maragliano, 1999) si traduce direttamente nella possibilità che la quota attuativa di una tale proposta di ammodernamento trovi negli attori istituzionali i suoi principali interlocutori: non è possibile garantire la formazione all'uso critico e consapevole delle nuove tecnologie, se proprio la scuola, attraversata da spinte dinamiche e tensioni trasformative, non è in grado di gestire efficacemente le sfide culturali che la riguardano, rimanendo arginata in uno spazio protetto da rigide cesure. L'acquisizione e lo sviluppo della consapevolezza della complessità della trasformazione tecnologica in atto dipende, allora, anche dalla capacità di controllo e di gestione di questo evento da parte degli attori scolastici e dal loro farsi protagonisti del cambiamento: primi fra tutti, gli insegnanti.

Si mette qui in discussione una lettura riduttiva della questione che, abbracciando esclusivamente il punto di vista tecnico dell'uso delle nuove tecnologie, ha sempre guardato la semplice alfabetizzazione informatica come vera panacea del problema: la formazione, come strumento non accessorio dei processi di "globalizzazione", del

benessere individuale e sociale, necessita invece di un approccio culturale (*ivi*) che si snoda tra la capacità di accogliere nuove concezioni della conoscenza, dell'apprendimento, dei tempi e degli spazi didattici e la capacità di favorire l'integrazione positiva tra individuo in formazione e società dell'informazione.

In questa prospettiva, l'incontro con la tecnologia non si riduce semplicemente nell'acquisizione di competenze che passino attraverso la familiarizzazione con la rete ed il suo impiego tecnico; si tratta, piuttosto, di destrutturare equilibri consolidati, costruendo spazi di progettualità ed operatività, in cui riconoscere ed ampliare le proprie risorse e mettere in gioco radicati modi di vedere e di pensare, funzioni ormai assunte a verità assolute, piuttosto che prodotti di determinate circostanze storiche. Il cambiamento, proprio a partire dal sistema educativo e formativo, che è la scuola, dovrebbe prendere in carico il problema sia sul piano della cognizione, cioè del *sapere* come risultato delle elaborazioni delle informazioni ricevute, sia su quello psicologico-affettivo del *saper essere* fruitori attivi dello strumento, sia ancora su quello pragmatico e tecnico del *saper fare* uso dello stesso, tutti versanti su cui edificare deterrenti contro possibili forme di resistenze al cambiamento.

Il nodo centrale è infatti rappresentato dal cambiamento di atteggiamento da parte delle professionalità scolastiche nei riguardi dei nuovi metodi e strumenti, dei nuovi ruoli e delle diverse funzioni, che è necessario si vadano configurando per costituirsi come anello di congiunzione tra raggiungimento degli obiettivi formativi e responsabilità sociale della scuola.

Sviluppare una dimensione attiva nelle nuove generazioni, in un'ottica propositiva di promozione della qualità della vita e di benessere per tutti, significa, dunque, confrontarsi con ostacoli che attengono alle capacità degli operatori del sistema di cambiare e di cambiarsi, di sviluppare nuovi valori, un nuovo senso di sé e di prendere coscienza del divario tra la professione che si delinea e la rappresentazione che di essa ci si è costruiti. Proprio la questione di un'avvertita minaccia all'identità professionale del docente mobilita le resistenze più forti al cambiamento e mette a repentaglio la possibilità di individuare ed attivare, le risorse disponibili per migliorare la qualità della scuola.

D'altra parte, i modelli culturali, fondanti l'identità lavorativa, sociale e personale, hanno un forte valore adattivo e possono diventare ostacolo quando, a fronte dei cambiamenti organizzativi, occorre un cambiamento *culturale* dell'organizzazione e dei componenti che in essa interagiscono: il cambiamento implica così una revisione critica

delle ipotesi consolidate, e spesso inconsapevoli, che rappresentano il vincolo maggiore all'adozione di nuovi pattern di comportamento.

Il cambiamento presuppone la capacità di pensarsi "altro" e di integrare in maniera proficua passato e presente, vecchie e nuove metodologie, non presuppone un radicale "accantonamento" ma una sperimentazione tra prima e dopo (Avallone, 1993). Si tratta di un processo negoziale che va oltre l'applicazione di mutamenti formali e il confronto con una realtà data, per sviluppare invece la capacità di azione in direzione della crescita individuale ed organizzativa.

Tuttavia, i costi aggiuntivi di un tale processo, che gravano sia sull'individuo-docente, in termini di perdita d'identità, sia sull'organizzazione scuola, in termini di debolezza del sistema, minacciano di snaturare qualsivoglia obiettivo volto a rispondere adeguatamente alle nuove esigenze formative. Bisogna prendere atto che la paura dell'innovazione e la paura dell'incerto convivono con qualsiasi spinta al cambiamento: la prima è un'ansia regressiva, legata all'abbandono di ciò che è stato faticosamente costruito, la seconda è un'ansia prospettica, legata all'imprevisto che può giungere e che spinge alla replicazione delle certezze e delle prassi consolidate (Grinberg, 1992).

Naturalmente, un'accezione di cambiamento che rinvia all'idea della perdita e del pericolo - piuttosto che a quella dell'opportunità da sviluppare nel mettersi in gioco personalmente, professionalmente e istituzionalmente - lascia spazio al conservatorismo delle idee e dei comportamenti. In questo clima è più facile che si colgano gli aspetti di mancanza più che gli elementi di qualità del cambiamento, come attesta, per esempio, la rigida difesa del libro cartaceo ad ogni costo, espressione di un pensiero sulla perdita dell'"oggetto", anziché della trasformazione della sua forma, di ciò che in fondo rappresenta un semplice mezzo tra gli altri.

Ma se, a livello individuale, è ormai consuetudine trovare nella categoria dei docenti l'affermazione difensiva del proprio non *sapere* e non *saper fare*, a livello organizzativo le barriere difensive sono in qualche misura sollecitate dalla natura stessa del sistema scolastico, dalla sua difficoltà ad assorbire elasticamente le sollecitazioni esterne, soprattutto quelle che ne comporterebbero radicali sconvolgimenti (Weick, 1988). Un esempio di resistenza al cambiamento nelle scuole si manifesta non solo nella tendenza a rigettare stimoli esterni, cosa che ne compromette la capacità di reazione, piuttosto nell'assorbimento degli stimoli per neutralizzarli, non producendo così alcuna modificazione sostanziale (*ibidem*). È il caso dell'introduzione dei nuovi mezzi telematici nella scuola che si risolve il più delle volte nella mera dotazione di sussidi

multimediali, collocati in apposite aule multimediali, per svolgere più che marginali attività multimediali, per mano dei pochi che ne hanno già competenza.

Il problema di tutti i partecipanti al dialogo scolastico, e nello specifico della categoria docente, è quello di avere schemi d'azione in più per interpretare *concettualmente, affettivamente e praticamente* la trasformazione multimediale e transitare da una professionalità centrata sulla ripetizione di cose già codificate e su una collezione di griglie comportamentali, ad una professionalità che, rivisitando criticamente gli scenari socio-culturali, sia in grado di fronteggiare gli eventi tecnologici senza esserne esclusi o sopraffatti.

Perché la scuola e le altre agenzie educative e formative non colludano con le nuove forme di emarginazione tecnologica, partecipandovi e al peggio rimanendo estranee al problema, si delinea la necessità di diffondere un modello di intervento informativo e formativo nelle scuole teso a promuovere processi di accostamento (e non di adattamento) alla tecnologia e che contempli la possibilità di lavorare in una prospettiva di promozione e rivisitazione dei saperi, mediante la valorizzazione delle esperienze pregresse, dei modi di comportamento codificati e dei valori di cui i singoli e le organizzazioni formative sono portatori.

La psicologia di comunità, che colloca l'intervento in un'ottica di potenziamento delle componenti sia soggettive sia situazionali, risponde con particolare efficacia a queste esigenze, e rappresenta il quadro di riferimento teorico da cui ha preso spunto il modello formativo maturato nell'ambito di un progetto di sviluppo di comunità e che di seguito esponiamo.

1.3 Dall'aggiornamento alle tecniche di self-change

I percorsi di aggiornamento scolastico, ma anche i programmi intesi a stimolare l'orientamento e la partecipazione attiva, attento alle procedure di self-change e self-empowerment nel mondo della scuola. Nello specifico, il self-change si può inquadrare all'interno di quelle strategie che, nate in tempi molto recenti, sono state ideate allo scopo di promuovere il benessere psicofisico degli individui.

Partendo, nella nostra analisi, da questo punto, possiamo constatare che sono tre le principali strategie messe in atto a questo scopo:

- la prima strategia tende a divulgare conoscenze scientifiche, attraverso le quali gli individui possano accrescere il senso di competenza e la capacità di far fronte a situazioni stressanti; ciò avviene soprattutto tramite l'uso dei mass media.

- La seconda strategia si serve di manuali di auto aiuto (*self-help*) individuale per far circolare conoscenze, molto spesso tecniche appropriate, che servano per migliorare o, addirittura, mutare una molteplicità di comportamenti, atteggiamenti, abitudini.

- La terza strategia non solo cerca di veicolare conoscenze, ma punta a trasmettere delle competenze (saper essere e saper fare), che rendano gli individui possibili "creatori della propria personalità".

Donata Francescato (1987) ha sostenuto che l'insieme degli ingenti mutamenti che hanno coinvolto le società occidentali nell'ultimo ventennio, e si parla di mutamenti sociali, economici, politici, tecnologici, hanno fatto sì che si accrescesse negli individui la legittimazione del desiderio di un cambiamento individuale. È, invero, da considerare il fatto che il passaggio dalla società industriale a quella post-industriale ha comportato una molteplicità di mutamenti di vario ordine, che hanno interessato quasi tutte le sfere del vivere comunitario, con cui i singoli intrattengono un doppio rapporto: ne sono condizionati e, a loro volta, li influenzano.

Come accade in ogni diversa epoca storica, da questa particolare configurazione che ha assunto la inter-reciprocità fra sociale e individuale, sono scaturite determinate condizioni psicoambientali, le quali comportano il mutamento di numerosi vissuti psichici individuali già esistenti e la nascita di nuovi.

Questo insieme di cose, se da un lato sottopone i singoli ad un elevato livello di stress individuale, dall'altro lato provoca un maggior desiderio e un'accentuata capacità per poter raggiungere la qualità dei rapporti e dei risultati lavorativi. Dunque, la elevata tendenza verso la promozione del benessere degli individui deriva, almeno in parte, dal fatto che questi accelerati e profondi cambiamenti ambientali, cui l'uomo occidentale moderno è esposto, hanno avuto come risultato quello di produrre la legittimazione di un'aspettativa di cambiamento nella vita di ognuno.

Si sviluppa così la voglia di stare bene, cresce l'esigenza di una qualità della vita, indipendentemente dai ruoli che si agiscono. È questo il processo che porta verso la cosiddetta "identità creata", termine questo da cui traspare il desiderio degli individui di creare la propria personalità tramite la propria esperienza formativa ed orientativa.

I percorsi di formazione e le esperienze orientative nel mondo della scuola, attengono alle procedure ormai consolidate dei processi di *empowerment* e, specificatamente, delle

tecniche di *self-change*, che costituiscono una naturale conseguenza di tutto questo processo.

Fin dagli inizi degli anni Settanta si è avuta la diffusione, prima negli Stati Uniti e poi in Europa, di veri e propri adattamenti delle tecniche psicoterapeutiche da utilizzare per autosomministrazione: i cosiddetti “manuali di *self-change*”.

Diciamo innanzitutto che il *self-change* individuale trova la sua ragion d’essere all’interno di una cornice di reazione al tecnicismo aggiornativo e agli onerosi costi della formazione di alta qualità, e rappresenta anch’esso il segnale del bisogno dei soggetti di autoregolare il proprio interscambio lavorativo anche nei momenti di difficoltà e in caso di stress. Queste tecniche vengono diffuse quasi sempre attraverso la pubblicazione di appositi manuali, anche se recentemente, parallelamente all’evolversi dei tempi, sono stati immessi sul mercato altri strumenti, che comprendono videocassette, audiocassette, programmi televisivi e programmi per personal computer o in rete.

Alcuni studiosi americani, tra cui Clark (1973), Marshall, assieme a Stoian e Andrews (1977), e Rosen (1977), hanno cercato di valutare l’efficacia di queste tecniche, giungendo alla conclusione che per ottenere dei risultati soddisfacenti è necessaria la presenza di una figura di supervisore esterno, alla quale il soggetto attribuisca un ruolo tecnico. Non ci sono però ricerche sull’efficacia di tecniche di *self-change* del tutto autosomministrate. Questa mancanza può essere, in parte, giustificata dal fatto che solo una minima parte dei manuali formativi in commercio è finalizzata alla autosomministrazione; altri lavori hanno lo scopo di integrare programmi più ampi.

I temi che più di frequente sono oggetto di questi testi sono: l’ansia lavorativa, lo stress da risultato, la difficoltà relazionale, la fuga dall’identità lavorativa. Altre volte i manuali di *self-change*, anziché proporre determinate e mirate tecniche terapeutiche, tendono a sviluppare nei soggetti risorse positive, come per esempio la decisionalità, la capacità di rilassarsi, di programmare efficacemente il proprio tempo, la creatività, la consapevolezza della propria identità lavorativa.

Puramente a titolo esemplificativo, possiamo annoverare alcuni fra i più significativi strumenti di *self-change*, tutti di origine americana: *How to get control of your time and your life* (Lakein, 1973), *The do-it-yourself mind book* (Bott, Bowskill, 1980), *Come trasformare l’ansia in energia* (Pease, 1983), o ancora *How to survive being alive* (Dudley, Welke, 1977).

Un interessante studio sui metodi di self-change è stato compiuto da uno psicologo americano, Rudestam (1980), secondo il quale è possibile catalogare questi vari metodi sulla base dei livelli psichici cui si riferiscono. Ha così creato il “modello ABC”, da cui si possono evidenziare tre modalità, fra loro connesse, di funzionamento psichico:

- affettiva;
- comportamentale;
- cognitiva.

Questi tre livelli interagiscono, in modo tale che cambiamenti a carico della sfera cognitiva ed affettiva, per esempio, possono avere delle influenze sul funzionamento della sfera comportamentale.

Ad ogni livello, inoltre, corrispondono differenti approcci psicoterapeutici, che utilizzano tecniche diverse. Si possono allora catalogare secondo lo schema ABC le varie tecniche di *self-change*, in modo da averne chiari gli scopi:

a) metodi affettivi. Tendono ad attenuare sentimenti negativi, quali ansia, angoscia, paura, per poi sviluppare la capacità di governare i propri percorsi didattici. Il concetto che fa da supporto a questo metodo è quello di *consapevolezza* e di assenza di valutazione morale dei propri sentimenti.

b) Metodi comportamentali. Il fine che questi metodi si propongono di raggiungere è quello di eliminare il disadattamento e le difficoltà di relazione nel gruppo classe tramite l'apprendimento; su questa scia si procede affinché si producano comportamenti adattivi, ritenuti ottimali per l'individuo. Come hanno analizzato Guidano e Liotti (1979), sono quattro le principali tecniche adoperate per l'autocambiamento: l'automonitoraggio, il controllo dello stimolo, l'autosomministrazione di premi e di punizioni, lo sviluppo di risposte alternative. L'automonitoraggio è la tecnica essenziale di ogni programma di autocambiamento, poiché sviluppa la capacità di osservare sistematicamente il comportamento didattico, e l'osservazione sistematica consente di valutare la reale entità del fenomeno, le sue variabili individuali, gli elementi che favoriscono uno sviluppo positivo. Il controllo dello stimolo ha come base il fatto di considerare il comportamento indesiderato come una risposta complessa a stimoli ambientali nei contesti scolastici. La somministrazione di rinforzi positivi e negativi al fine di condizionare i comportamenti didattici è la principale acquisizione della psicologia behaviorista. Considerando che questo metodo ha come ostacolo principale la comparsa di resistenze da parte del soggetto, il suo adattamento agli scopi del *self-change* include un parziale appoggio derivante dall'esterno, senza però ricorrere

all'impiego di tecnici. Infine, lo sviluppo di risposte alternative ha come fondamento teorico il ritenere che ogni comportamento, anche il più indesiderato, si può spiegare come un tentativo di ottenere qualche vantaggio.

c) Metodi cognitivi. L'approccio cognitivo si sviluppa sulla base della teoria che considera i vissuti emotivi e le risposte comportamentali come mediati dai processi e dalle strutture cognitive, basandosi così sulle teorie di Kelly (1955). Dato che sentimenti come la rabbia o l'angoscia non possono essere modificati in quanto tali, è meglio intervenire sul sistema di credenze e valori che costituisce la struttura cognitiva di ogni individuo. L'obiettivo del processo cognitivo è la ridefinizione (*reframing*) del problema, che quindi spinga a considerare nuove soluzioni. Le tecniche cognitive utilizzano approcci di derivazione comportamentista, quali il *problem-solving* (D'Zurilla, Goldfried, 1971), il *decision-making* (Goulding, 1977), la *direct decision therapy*, che sono molto usati in ambiti di comunità.

Capitolo 2: UNA PRIMA RICERCA ESPLORATIVA SU SELF-EFFICACY E CLIMA SCOLASTICO

2.1 Empowerment a scuola

Il passaggio dalle strategie di *self-change* alle procedure di *empowerment* a scuola non attiene a semplici questioni quantitative (il coinvolgimento del gruppo, la dinamica istituzionale, il cambiamento organizzativo, i *large groups* didattici, i *focus group* tematici, etc.) ma ad una acquisizione di consapevolezza del processo. Le strategie di auto-cambiamento rispondevano sia al bisogno di adattamento al clima, sia di recupero delle risorse residuali o attive nel soggetto, dunque ad una dimensione in prima istanza difensiva dallo stress lavorativo e, solo in una seconda fase, alle strategie di *coping*. Al contrario il transito all'*empowerment* (potenziamento delle risorse e delle relazioni) è la risposta cognitiva, comportamentale, affettiva, ai bisogni di nuove professionalità. Ne sono un esplicito esempio proprio i temi dell'orientamento lavorativo, della costruzione di strumenti in grado di leggere in modo dinamico il rapporto fra formazione e contesto.

Per secoli i bisogni fondamentali dell'uomo sono stati il cibo, la casa, la sicurezza del lavoro; recentemente il progresso scientifico, tecnologico ed economico ha profondamente mutato la sensibilità, la visione del mondo e lo stile di vita delle persone. Le innovazioni nel campo della comunicazione e nei sistemi di produzione e distribuzione dei beni hanno ampliato e rinforzato i legami di interdipendenza: oggi dipendiamo completamente dalla collaborazione e disponibilità degli altri. La Psicologia di Comunità si prefigge di cambiare la società attraverso la valorizzazione e il rispetto delle persone; viene quindi sottolineata la responsabilità dei singoli e delle collettività nel comprendere, rispettare e facilitare i processi di sviluppo e maturazione delle persone.

L'assunto di base è che le persone non si limitano a reagire all'ambiente; esse sono attive, creative e dinamiche. Entrando nel vivo della tematica, fondamentale è considerare i contesti e gli ambienti dove tutto ciò si verifica: a partire dalla famiglia fino ad arrivare alla scuola e al mondo del lavoro; ed è proprio sulla scuola e sul ruolo dell'insegnante che l'osservazione ha inizio. Gli adulti dedicano un'incredibile quantità di tempo all'educazione dei giovani. Parte di quel tempo è largamente ricompensata dalla *soddisfazione* di constatare nei ragazzi l'acquisizione di nuove capacità e tecniche; poiché è certamente gratificante poter contribuire alla crescita di una nuova vita. Ma, come tutti ben sanno, insegnare può essere molto frustrante e deludente; ciò può

dipendere da un difficile rapporto con l'istituzione, con i colleghi e infine con gli studenti; ma è altrettanto importante che gli insegnanti imparino a riconoscere i problemi che appartengono a loro stessi. Nell'insegnamento la libertà di scelta è notevolmente limitata da fattori istituzionali ed organizzativi, anche se è possibile portare avanti molte azioni positive per rendere la scuola un luogo più adatto all'insegnamento, piuttosto che assumere un atteggiamento disfattista. Non c'è nessun'altra persona all'interno della scuola che abbia altrettante possibilità dell'insegnante di influire sugli studenti, positivamente o negativamente. A volte è molto difficile riuscire a convincere gli insegnanti che hanno il diritto o persino il dovere di soddisfare le proprie esigenze e, se queste sono ignorate o restano insoddisfatte, sarà praticamente impossibile per loro stimolare o mantenere rapporti positivi. Ed è proprio per tutti questi motivi che si è ritenuto importante esaminare l'autoefficacia, sia personale che collettiva, il clima scolastico e il grado di soddisfazione lavorativa, così da poter affrontare con maggiore conoscenza e consapevolezza le problematiche che insorgono nel contesto scolastico e che possono ostacolare il normale svolgersi delle attività, ma soprattutto incidere sui comportamenti e sulle relazioni di chi ne è coinvolto.

2.2 L'autoefficacia: definizioni e strumenti per valutarla

Con il concetto di autoefficacia si intende il processo cognitivo chiave identificato dallo psicologo sociale Albert Bandura per l'analisi dell'agentività umana. Il contesto teorico entro cui questo costrutto si sviluppa è la teoria sociale cognitiva. L'autoefficacia percepita può essere definita come una capacità generativa (che ha la funzione di organizzare elementi particolari) il cui scopo è quello di orientare le singole sottoabilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali in maniera efficiente per assolvere a scopi specifici. "L'autoefficacia, non è dunque una misura delle competenze possedute, ma la credenza che la persona ha in ciò che è in grado di fare in diverse situazioni con le capacità che possiede". (Borragini,2001)

Ciascuna credenza e le sue conseguenze sono sensibili a variazioni di situazioni, di contesto e di compito, queste credenze guidano ed organizzano la performance e l'insieme delle azioni di ciascuna persona, queste ultime avranno a loro volta conseguenze positive o negative a livello fisico, sociale e di autostima. Ogni valutazione successiva alla performance modificherà le credenze di autoefficacia della persona

modificando le probabilità che lo specifico compito venga ripetuto in futuro (Bandura 1997).

La valutazione del senso di autoefficacia è operativamente definita dalla misura delle credenze ad esso associate. La scala Likert rappresenta uno strumento chiave nella sua misurazione attraverso strumenti carta - matita. La metodologia standard di misurazione delle convinzioni di efficacia, prevede che gli item descrivano compiti di diverso livello e complessità, e che le persone valutino la forza della loro convinzione di saper fare le attività richieste ed implicate.

Le convinzioni sono chiaramente espresse in termini di 'so fare'. Bandura suggerisce di registrare la forza delle convinzioni di autoefficacia su una scala a 100 punti che, con intervalli a 10 passi, parte da 0 ('non lo so fare') e arriva alla sicurezza totale (100: 'sono certo di saperlo fare'). Le scale di misura dell'efficacia sono unipolari e vanno da 0 a 100, il massimo di livello di forza. Non includono numeri negativi poiché non è possibile ipotizzare una gradazione più bassa dell'incapacità totale. Per ottenere un indice della forza del senso di efficacia nell'ambito delle attività in esame, è sufficiente costruire una media degli item somministrati. Bandura (2000) propone una metodologia di misura dell'autoefficacia legata ad un livello intermedio di specificità nei confronti dell'azione, proponendo la focalizzazione degli item su una categoria di prestazioni all'interno dello stesso ambito di attività.

L'autore mette, inoltre, in evidenza come il livello ottimale di generalità della valutazione varia a seconda di ciò che si vuole predire, in base a quanto si conoscono anticipatamente le richieste della situazione. Se lo scopo è predire un particolare livello di prestazione in una situazione data e conosciuta, la misura ottimale sarà molto specifica, poiché ottimizzerà la varianza spiegata. Al contrario, quando la situazione in cui è richiesta la performance è meno stabile e strutturata, è richiesto un livello di maggiore generalità. Le persone giudicano, infatti, la loro efficacia rispetto ad una gamma differenziata di richieste poste dal compito entro un dato contesto. Per sviluppare un coerente strumento di misura delle convinzioni di efficacia che tenga conto sia della multidimensionalità che della contesto-specificità di questo costrutto, risulta necessaria un'esplicita analisi concettuale dei requisiti chiave nell'attività oggetto d'analisi. Lo scopo di tale ricerca preliminare è l'identificazione delle caratteristiche che permettono lo svolgimento delle attività non occasionalmente, ma regolarmente, anche in presenza di condizioni ostili, in modo tale da comprendere gli elementi che portano alla prestazione eccellente.

Uno spunto operativo sulle indagini preliminari per la costruzione di scale di valutazione dell'autoefficacia autoregolatoria, può consistere nel domandare alle persone di descrivere i fattori che rendono loro difficile eseguire regolarmente l'attività richiesta. Bandura sottolinea infine come, se si limita la misura all'utilizzo di item fortemente correlati tra loro, si ottengano scale che misurino in modo ridondante soltanto un segmento del senso di efficacia. In questo senso l'autore afferma che un solido schema concettuale nella costruzione degli items può aiutare a verificare la struttura delle convinzioni di efficacia relativamente alla prestazione che si vuole predire (Bandura, 2001).

2.3 Fonti esperienziali dell'autoefficacia

Le convinzioni riguardo la propria efficacia personale costituiscono uno degli aspetti principali della conoscenza di sé. Bandura (2000) identifica quattro fonti di informazioni principali per la costruzione dell'efficacia:

- Le esperienze comportamentali dirette di gestione efficace, che hanno la funzione di indicatori di capacità.
- Le esperienze vicarie e di modellamento, che alterano le convinzioni di efficacia attraverso la trasmissione di competenze e il confronto con le prestazioni ottenute dalle altre persone.
- La persuasione verbale ed altri tipi di influenza sociale, che infondono e costituiscono la possibilità di possedere competenze da sperimentare.
- Gli stati fisiologici ed affettivi, in base ai quali le persone giudicano la loro forza, vulnerabilità, reattività al disfunzionamento.

Ogni mezzo di influenza, sia esso sociale, cognitivo o affettivo, a seconda della sua natura, può operare attraverso uno o più di questi canali di informazione e costruzione dell'efficacia. Benché ci siano alcuni processi cognitivi alla base dell'elaborazione aggregativa dei giudizi di efficacia a partire dalle sue fonti, la formazione di un'idea di sé tiene conto delle possibili valutazioni altrui, può risultare potenzialmente pericolosa per l'autostima ed instaurare dinamiche distorcenti a scopo difensivo. Oltre all'effetto di distorsione dei giudizi legato agli stati emotivi le persone mostrano capacità cognitive di integrare informazioni multidimensionali limitate. La capacità di selezionare, ponderare e integrare le informazioni di efficacia rilevanti, migliora con lo sviluppo delle abilità autoregolarie. In questo senso la verifica delle proprie capacità autovalutative richiede

non solo la conoscenza delle proprie capacità, ma anche la comprensione dei tipi di abilità richiesti per la specifica prestazione (Caprara, 2001).

La scuola svolge un importante ruolo nella vita degli adolescenti, non solo per la sua funzione di facilitare l'apprendimento di nozioni e concetti, ma anche per le relazioni sociali che essi stabiliscono al suo interno, sia con i coetanei sia con gli adulti, insegnanti, preside, collaboratori scolastici. Inoltre la scuola è il luogo dove i ragazzi trascorrono gran parte della loro giornata; luogo che contribuisce a farli diventare cittadini responsabili. Si ritiene fondamentale capire come l'ambiente scolastico sia in grado di favorire o interferire con lo sviluppo dei processi emotivi e cognitivi. Gran parte della letteratura scientifica che ha studiato la scuola usando un approccio ecologico è riconducibile a due principali aree di studio: la prima è quella che utilizza il concetto di clima, la seconda è quella che usa il paradigma dello stress.

Con il termine 'clima' si intende indicare il tono sociale ed emotivo di un'organizzazione lavorativa, ad esempio di una scuola (Chiari, 1994). Il clima è considerato una caratteristica relativamente stabile di ogni istituzione (Anderson, 1988) ed è un concetto che è stato molto sviluppato nell'ambito della psicologia delle organizzazioni. Secondo Schneider (1978: pp 474-475) la concezione globale del clima consente agli individui di comportarsi in maniera congruente con ciò che li circonda. L'ottica dell'autore è prettamente sistemica; difatti egli ipotizza una mutua influenza, definita processo causale circolare, tra il clima e i comportamenti, ovvero i comportamenti contribuiscono a determinare il clima e contemporaneamente vengono modellati da esso.

Nonostante questi inizi promettenti il concetto di clima è stato vittima della sua natura complessa e multifattoriale. Così diversi autori hanno fornito per *setting* definizioni e descrizioni di clima talvolta analoghe, talvolta completamente diverse. Moos (1974) è probabilmente l'autore che maggiormente si è posto l'obiettivo di studiare e individuare degli elementi comuni ad ambienti diversi anche se il suo interesse prioritario era quello della messa a punto di una serie di strumenti in grado di fornire una descrizione generale degli ambienti di vita a partire da coloro che li popolano (Moos, 1974, Cronkite, Moos e Finney, 1984, cit. in Chiari, 1994). Applicando il suo modello allo studio delle scuole, individua all'interno delle dimensioni generali del clima i seguenti fattori o sottodimensioni: per quanto riguarda l'ambito relazionale sono costituiti dal 'coinvolgimento', dal 'senso di appartenenza' e dal 'sostegno degli insegnanti'; per la categoria dello sviluppo personale sono

l'orientamento al compito' e la 'competitività'; per il cambiamento e la stabilità del sistema i fattori individuati sono quelli della 'organizzazione', del 'regolamento', della 'chiarezza dei ruoli' e delle 'innovazioni'. Sostanzialmente il clima della classe sarebbe il risultato delle relazioni tra insegnante ed i suoi studenti e tra studenti e studenti; il clima scolastico sarebbe determinato dalle relazioni tra insegnanti e gli alunni e tra gli insegnanti e il preside. Il clima di classe viene misurato in base alle percezioni di studenti ed insegnanti, il clima scolastico è solitamente misurato solo sulla base delle percezioni degli insegnanti.

Altre volte il termine 'clima di classe' viene usato come sinonimo di 'ambiente-classe'. Si tratta di quell'area di ricerca che enfatizza la prospettiva ecologica sottolineando il ruolo svolto non solo dalle transizioni sociali, ma anche da altre caratteristiche dell'ambiente sia strettamente fisiche sia strutturali sul benessere e sulle prestazioni del gruppo classe. Secondo Chiari (1994) il clima di una classe è il risultato oltre che degli aspetti relazionali, già in precedenza accennati, anche della condivisione fra studenti e insegnanti delle regole utilizzate per organizzare la vita della classe e delle occasioni che vengono offerte agli alunni di discutere all'interno del gruppo di ciò che li riguarda (Chiari, 1994). Numerose ricerche hanno sottolineato il rapporto tra buon clima scolastico, *performance* e soddisfazione; l'ambiente sociale della classe ha un'influenza importante sugli atteggiamenti, sugli interessi, sulla produttività, sull'impegno e sul rendimento.

Come il concetto di clima, anche quello di stress è stato ampiamente utilizzato all'interno delle organizzazioni lavorative. Lo stress scolastico è definito come la mancanza di adattamento dello studente alla realtà scolastica, come risultato dell'incapacità a far fronte a negoziazioni tra persona e ambiente o a eventi della vita che influenzano la capacità del docente e dell'alunno di mantenere un equilibrio in relazione a se stesso, agli altri e/o all'ambiente scolastico. Gli eventi stressanti prettamente legati alla vita scolastica vengono amplificati, con effetto cumulativo, da variabili di contesto, quali la qualità degli edifici scolastici, la situazione economica e le relazioni difficili.

Negli ultimi anni l'attenzione è stata rivolta all'influenza delle convinzioni di efficacia personale e collettiva su variabili quali l'impegno/attaccamento verso la scuola, il coinvolgimento nel lavoro e la soddisfazione lavorativa.

Per ciò che riguarda l'efficacia collettiva, occorre considerare fondamentale un lavoro sul 'gruppo' piuttosto che sul singolo lavoratore al fine di promuovere il clima lavorativo formato da tutto il gruppo.

Un campione statisticamente rappresentativo della popolazione nazionale degli insegnanti di scuola media, è stato sottoposto a verifica empirica: un modello teorico che assegna alle convinzioni di efficacia personale un ruolo decisivo nell'influenzare il clima scolastico ed alle convinzioni di efficacia collettiva un ruolo fondamentale di mediazione nel sostenere l'impegno e l'attaccamento nei confronti dell'organizzazione, il coinvolgimento nel lavoro (Caprara, 2000).

Le ipotesi relative ai nessi relazionali che legano le variabili sono riassumibili nel seguente schema:

ipotesi 1: l'efficacia personale degli insegnanti è la principale variabile indipendente;

ipotesi 2: le diverse dimensioni del clima organizzativo agiscono direttamente come variabili indipendenti sull'efficacia collettiva;

ipotesi 3: l'efficacia collettiva a sua volta agisce come variabile indipendente sull'impegno organizzativo;

ipotesi 4: l'impegno organizzativo agisce come variabile indipendente direttamente sul coinvolgimento lavorativo e sulla soddisfazione lavorativa.

Il questionario utilizzato per la ricerca mira a valutare diversi aspetti dell'esperienza personale dei docenti suddiviso nelle seguenti aree: efficacia personale, clima scolastico, efficacia collettiva, impegno organizzativo, coinvolgimento nel lavoro e soddisfazione lavorativa. Gli *item* delle diverse scale sono stati inseriti nel questionario secondo un ordine casuale al fine di evitare fenomeni di *response set*. Per ogni affermazione i docenti dovevano esprimere il loro grado di accordo utilizzando una scala di tipo Likert (Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Stecca, 2003).

Il clima di una scuola (e di una classe) varia anche in relazione alla sensazione di efficacia degli insegnanti e alle aspettative che essi hanno rispetto alle potenzialità degli studenti; le variazioni rispetto a queste due dimensioni incidono radicalmente sulla motivazione sia degli studenti che degli insegnanti, come una sorta di 'effetto Pigmalione' allargato (Rosenthal, Jacobson, 1968, cit. in Quagliara, 1998).

Diversi studi (Chiari, 1994), dimostrano come il clima educativo costituisca il contesto entro il quale si manifestano le condotte individuali, ma questo contesto è esso stesso un prodotto culturale e quindi mai completamente "esterno". Analogamente alla comunicazione, anche il clima va costruito e dotato di significati condivisi: esso è una

componente fondamentale nella vita dell'istituzione scolastica e del gruppo classe perché produce effetti, anche se non riconosciuti, anche se non consapevoli. Sta alla responsabilità e alla competenza delle figure professionali che operano all'interno del microsistema scolastico, dirigenti e docenti in primis, far in modo che tale costruzione sia orientata verso una direzione cooperativa. In particolare l'insegnante, in quanto figura di riferimento primario per lo studente, ha l'onere di predisporre situazioni educative in cui sia possibile il riconoscimento reciproco (Rogers, 1978).

Si tratta di un corollario dell'azione educativa che, per quanto essenziale, non viene tenuto presente in modo sistematico ma più spesso lasciato alla casualità dei rapporti interpersonali positivi (la fortuna di avere un 'prof aperto al dialogo'), mentre viene esercitata molto più frequentemente l'asimmetria di potere gerarchico tra docente e allievi. Sembra infatti molto più agevole per gli insegnanti evitare coinvolgimenti personali troppo impegnativi e privilegiare un ruolo ben definito di *leader* indiscusso nella classe (*one-up*) mentre agli allievi viene riservata una posizione istituzionalmente subordinata (*one-down*).

Occorre inoltre riconoscere che, sotto il profilo culturale, l'asimmetria è per definizione presente nel contesto scolastico anche per il fatto che il docente viene istituzionalmente riconosciuto come un 'esperto', al quale è stato attribuito il compito di trasmettere il sapere a 'non esperti'. Tale realtà favorisce la percezione della figura dell'insegnante come dotato di autorevolezza, ma non legittima in alcun modo anche l'estensione dell'asimmetria verso relazioni di potere di tipo manipolatorio e competitivo, che aumentano la passività dei partecipanti e non ne mobilitano le risorse personali.

2.4 Ricerche e studi sulla soddisfazione lavorativa

Con la scoperta di Elton Mayo (1969) del fattore umano si apre la fase dell'individuazione e si inaugurano gli studi su soddisfazione e insoddisfazione sul lavoro. Molte ricerche nel corso degli anni hanno tentato di indagare e misurare soddisfazione e insoddisfazione sul lavoro. Il fatto che ancora oggi si intraprendono inchieste in questo senso e che spesso vengono usate tecniche e modelli di analisi totalmente diversi, fornisce un'idea di come tali concetti sono estremamente difficili da definire.

Le continue trasformazioni che investono il mondo del lavoro e la diversità di approcci utilizzati stimolano una continua riflessione su queste tematiche.

Gli elementi che intervengono nella formazione del ‘morale complessivo’ del lavoratore porta alla creazione di indici di misurazione della soddisfazione destinati in tutto od in parte, alla verifica empirica. Nell’ambito della società industriale questa tematica assume una connotazione fondamentale. L’iniziale bisogno di semplice misurazione viene soppiantato dall’esigenza forte di disciplinare gli stili di vita e gli abiti mentali in modo da renderli funzionali alla produzione. La perdita della fluidità naturale del tempo determina contestazioni e rivendicazioni, la suddivisione estrema delle mansioni causa una incessante parcellizzazione e provoca la frantumazione del lavoro.

Agli inizi degli anni 30 si svolsero numerosi studi di tipo esplorativo volti a rilevare quali fossero le variabili correlate alla soddisfazione lavorativa.

Unbrock (1934), scoprì l’esistenza di un’importante differenza negli atteggiamenti delle persone in relazione a livello gerarchico ricoperto all’interno dell’organizzazione.

Hoppock (1935) a seguito delle sue ricerche, concluse che sia i fattori sociali (il tipo di supervisione e la relazione con gli altri lavoratori) sia la natura intrinseca del lavoro, oltre che alcuni lavori estrinseci ,(l’orario e la retribuzione) contribuiscono a determinare la soddisfazione lavorativa.

Secondo Locke (1967) la soddisfazione lavorativa è un sentimento di piacevolezza derivante dalla percezione dell’attività professionale svolta consenta di soddisfare importanti valori personali connessi al lavoro.

Le componenti principali della soddisfazione lavorativa sono riconducibili alle seguenti tre dimensioni (Avallone 1997): valori personali connessi al lavoro, l’importanza attribuito a questo, la percezione. In generale può rivelarsi una netta differenza tra “soddisfazione lavorativa” “morale” e “coinvolgimento nel lavoro”. Dagli studi condotti da Herzberg nel 1959, volti ad indagare il modo in cui si sviluppano i bisogni di stima e autorealizzazione, si evidenzia che ci sono due tipi di fattori che incidono sulla soddisfazione e sull’insoddisfazione dei lavoratori: i “fattori igienici” – retribuzione, condizioni di lavoro, relazioni interpersonali, non sono motivanti, ma se restano insoddisfatti inducono malcontento e demotivazione. Rientrano in questo gruppo le condizioni di lavoro, orario, riposo settimanale, lo status, la sicurezza del lavoro e gli effetti sulla propria vita personale. I fattori igienici sono in grado di ridurre l’insoddisfazione, ma per ottenere una motivazione più durevole bisogna agire su quelli che Herzberg chiama “fattori motivanti” opportunità di carriera, responsabilità, contenuti di lavoro, soddisfazione.

Le variabili nell'ambito della soddisfazione lavorativa vengono suddivise in due gruppi: le variabili individuali e variabili organizzative. Le variabili individuali riguardano le caratteristiche o gli attributi dei soggetti che agiscono all'interno di un sistema. Di conseguenza esse non sono altro che traduzioni delle proprietà degli individui. Le variabili organizzative riguardano le proprietà della struttura organizzativa all'interno della quale operano gli individui al variare di una sola di queste variabili, il contesto organizzativo sarà diverso. Di conseguenza vengono considerate come fattori potenziali nella determinazione della soddisfazione per il lavoro. Appartengono al primo gruppo le seguenti variabili: genere, variabile nominale indipendente, che può dare vita a diversi livelli di soddisfazione. In particolare la sua relazione con la soddisfazione per il lavoro all'interno di un contesto organizzativo non è univoca. Nella ricerca Isvet del 1985 (Burato et al., 1985) ad esempio, questa variabile non gioca un ruolo fondamentale nella determinazione della soddisfazione lavorativa. Negli studi promossi dall' OCDE (Portugal, 1976) negli anni settanta, al contrario, essa risulta essere una forte discriminante nella determinazione della soddisfazione: nel periodo di riferimento della ricerca, nonostante l'aumento del tasso di attività, le donne sono vittime di disparità nell'ambito lavorativo, sia per il sesso, probabilmente colpite da segregazione occupazionale e quindi rilette in lavori poco gratificanti, sia per il loro tasso di istruzione non ancora ai livelli maschili.

Nel libro di Zaleznik, Christensen, Roethlisberger 'Motivazioni, produttività e soddisfazione nel lavoro', inoltre, viene sottolineato come le donne lavoratrici risultano essere soddisfatte più degli uomini, poiché hanno aspettative minori, dato che nel periodo storico di riferimento il lavoro femminile viene visto come fonte di sostentamento del reddito familiare. Nella ricerca condotta da Zaleznik, Christensen, Roethlisberger del 1964 l'origine etnica risulta essere molto significativa nella determinazione della soddisfazione, poiché i lavoratori non irlandesi, non riuscendo ad essere accettati nei gruppi di dipendenti autoctoni, risultano più insoddisfatti. Questa variabile è fortemente correlata all'appartenenza a un sottogruppo coeso, che diviene fattore interveniente nella determinazione del livello di soddisfazione per il lavoro; Variabile stato civile. La relazione tra stato civile e soddisfazione è confermata nella ricerca delle Ferrovie dello Stato del 1969, in cui la relazione tra celibi-coniugati e bassa-alta soddisfazione è di segno positivo, risulta essere valida solo per motivi extra-economici: in questo caso essere celibe o sposato fa la differenza (Zaleznik, Christensen, Roethlisberger, F.J., 1964). Tutto ciò rientra nella teoria generale della

soddisfazione professionale che mostra come i coniugati possono compensare le frustrazioni sul lavoro di ordine extra-economico con gli interessi e le attività familiari, mentre i celibi non riescono a liberarsi di tali frustrazioni e le trasformano in forme di insoddisfazione per le attività lavorative; la variabile istruzione risulta essere inversamente proporzionale al grado di soddisfazione, come viene rilevato negli studi promossi dall'OCDE, nei quali si può notare che le persone con un più basso tasso di scolarizzazione risultano essere meno soddisfatte di quelle che hanno affrontato un percorso di studi più lungo: il motivo di fondo è che sono 'costrette' ad accettare dei lavori troppo poco gratificanti dal punto di vista del contenuto, perché non hanno scelta rispetto a coloro che potenzialmente hanno più possibilità di accedere a professioni aderenti al proprio percorso formativo.

Nel caso della ricerca dell'ISVET del 1974 si riscontra che i giovani con età inferiore ai 25 anni sono i più insoddisfatti: solo l'aspetto creativo, che può essere ricercato nell'ambito lavorativo, e la possibilità di fare carriera possono divenire fonte di soddisfazione. Nella successiva inchiesta promossa dall'ISVET del 1985, questa variabile rivela che i più giovani tendono ad essere più sicuri e meno interessati ai fattori economici rispetto a quelli che concernono la qualità del lavoro e la possibilità di sviluppo professionale. Negli studi condotti dall'OCDE negli anni settanta si evince che i più giovani sono i meno gratificati e soddisfatti, poiché hanno più difficoltà d'inserimento nel mondo del lavoro, e spesso sono costretti ad accettare il primo impiego che possa permettere loro di acquisire una maggior sicurezza, la quale non risulta essere in relazione positiva con le proprie aspirazioni e aspettative. Una delle ipotesi principali sostenuta dai ricercatori prevede che non vi dovrebbe essere una significativa associazione tra anzianità in azienda e soddisfazione per l'attività lavorativa, ma i dati risultanti non confermano l'ipotesi, in quanto mostrano un andamento ascendente delle percentuali dei soddisfatti al crescere dell'anzianità in azienda. Tale associazione è da definirsi 'spuria', poiché, tenendo costante l'età, la soddisfazione non mostra un andamento concomitante con l'anzianità in azienda. Da ciò si evince che tra le variabili 'età' e 'anzianità lavorativa' la prima è più significativa. Appartengono al secondo gruppo invece le seguenti variabilità: dimensione aziendale, assieme ad altri fattori riguardanti il sistema organizzativo, concorre ad influenzare la soddisfazione dei lavoratori.

Questa ipotesi è stata rafforzata dagli esiti della ricerca dell'ISVET del 1974 che dimostra come la dimensione aziendale possa agire da variabile interveniente nella

determinazione della soddisfazione: maggiore è la dimensione delle unità produttive e maggiore è il livello di insoddisfazione lavorativa. Nella seconda ricerca ISVET, dove risulta come variabile interveniente, i più giovani tendono ad essere più sicuri, meno interessati agli aspetti economici e di più a quelli della qualità del lavoro e delle possibilità di sviluppo professionale. La carriera risulta essere una delle cinque dimensioni della soddisfazione; la formazione, ovvero la possibilità di aggiornamento e ampliamento delle proprie conoscenze e competenze, può essere compresa tra quei fattori intervenienti nella determinazione della soddisfazione. Oltre ad addestrare il lavoratore al lavoro parcellizzato che si appresta a fare, una buona formazione dovrebbe riuscire a prepararlo alla rotazione e predisporlo ad un 'upgrading', nel momento in cui una nuova tecnologia (automazione) lo renderà possibile.

Una nuova formazione, generale e tecnica, sarebbe una via sicura per aprire la mente del lavoratore, allargarne gli orizzonti professionali e diminuire per lui il rischio di divenire un 'robot ridotto a pochi automatismi psicomotori', e divenire una potenziale fonte di soddisfazione; comunicazione interna, per una organizzazione, è il sistema delle relazioni di scambio di: valori, informazioni, dati, atteggiamenti, decisioni, suggerimenti, prescrizioni e comportamenti. Tali scambi avvengono in '4 territori': azienda-dipendenti, capi-collaboratori, 'funzioni parallele', ed infine, 'centro-periferia'. Sul piano strategico, è una leva strategica dei processi di cambiamento e sul piano tecnico, è un sistema regolato di relazioni che crea impegno sul cambiamento. Inoltre si considera la comunicazione interna come variabile interveniente e la colloca in una delle otto dimensioni della soddisfazione. Nello specifico viene individuata come la possibilità di ottenere un supplemento di informazione quando è necessario la trasparenza dei messaggi; ricompensa, può essere distinta in ricompensa monetaria e ricompensa sociale. La ricompensa monetaria è il salario per il quale ogni lavoratore si adopera. Se il lavoro viene considerato solo come mezzo per ottenere una remunerazione e per il raggiungimento di mete alternative, allora possiamo parlare di una concezione strumentale del lavoro.

Spesso gli atteggiamenti dei lavoratori, soprattutto poco qualificati, possono declinarsi in una tendenza a dare più o meno peso ai fattori estrinseci o intrinseci al contenuto del lavoro, e di ricercare soddisfazione non nella mansione in sé, ma all'interno del tempo di non lavoro e nell'ambito familiare. L'accento si pone anche sugli aspetti economici nei rapporti lavorativi e sull'associazione del lavoratore all'homo economicus di Taylor (1967) considerandola più valida di quanto i teorici

della soddisfazione lavorativa ammettano. Dai risultati della ricerca promossa dall'ISVET nel 1974, si ricava che il fattore ritenuto più importante nel creare soddisfazione è il salario. La soddisfazione per la retribuzione, frutto di un atteggiamento calcolato basato sulla valutazione costi-benefici, è una delle cause più evidenti di un alto livello di performance e di un maggior coinvolgimento lavorativo.

La ricompensa sociale, poiché ha un valore simbolico e di status è fortemente legata al concetto di professionalità del lavoratore e quindi al suo riconoscimento sociale e al fattore umano, inteso come necessità dell'individuo-lavoratore, in quanto animale sociale, di avere un rapporto con i propri colleghi. Nella ricerca di Zaleznik, Christensen, Roethlisberger del 1964, la ricompensa sociale, intesa come bisogno di riconoscenza da parte della azienda, per cui si lavora, e necessità di integrazione o accettazione da parte di un gruppo informale di lavoro, è una variabile da cui dipende la soddisfazione.

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. (Hutchinson, 1997). Le dimensioni fondamentali del benessere, secondo Meir, Melomed e Dinur (1995), sono la soddisfazione lavorativa, l'autostima, l'assenza di ansia, il burnout, i disturbi psicosomatici. Questi aspetti correlano con gli elementi di congruenza personale: la professione, l'utilizzo delle abilità e il tempo libero, la soddisfazione lavorativa appare essere il prodotto delle congruenze tra diversi aspetti. I risultati dello studio meta-analitico di Marris (2003) dimostrano che la soddisfazione lavorativa è mediata da fattori soggettivi come la congruenza tra interessi e mansioni. Secondo Vernick (2004) la congruenza persona-ambiente, autoefficacia identità sono le dimensioni predittive della soddisfazione lavorativa.

2.5 Il contributo di ricerca

Le credenze delle persone riguardanti la loro efficacia nel gestire gli eventi, influenzano le scelte, le aspirazioni, i livelli di sforzo, di perseveranza, la resilienza, la vulnerabilità allo stress ed in generale la qualità della prestazione. Indagare le convinzioni di autoefficacia personale relativamente ad un dato comportamento può allora permettere di predire la condotta dell'individuo in quello specifico dominio comportamentale. Le convinzioni di efficacia esercitano la propria funzione agentica in modo diverso a seconda della tipologia d'azione analizzata; relativamente alla realizzazione di prestazioni elevate, emergono come elementi mediatori le convinzioni

associate alla propria efficacia autoregolatoria, ossia la capacità della persona di orchestrare in maniera efficace le singole sottoabilità impiegate.

L'efficacia in uno specifico ambito non è data dalla semplice possessione delle singole sottoabilità. Condizione necessaria ma non sufficiente per un senso di efficacia resistente è allora uno stabile senso di efficacia autoregolatoria. Esso consente agli individui di ottenere prestazioni elevate utilizzando proattivamente le singole abilità, anche all'interno di un ambiente che non facilita il raggiungimento del proprio scopo. Per quanto riguarda le convinzioni di efficacia sulla gestione delle emozioni e delle relazioni interpersonali si evidenzia una relazione causa tra efficacia emotiva (relativa alla regolazione dell'affettività negativa e all'espressione dell'affettività positiva) ed efficacia interpersonale (convinzioni relative alla gestione delle relazioni con profitto e soddisfazione). Il senso di autoefficacia agisce anche sulla determinazione e sulla scelta degli obiettivi personali. In questo senso l'importanza primaria di credenze di efficacia incentrate sulla controllabilità dell'ambiente entro cui la scelta è operata risulta fondamentale nella scelta dei propri obiettivi. Con una scarsa controllabilità percepita, si riducono le aspirazioni, e gli obiettivi che esse ispirano.

Negli ultimi anni è stata dedicata molta attenzione ai legami e alle interazioni che si verificano all'interno del contesto scolastico, soprattutto alle interazioni tra insegnante-preside, insegnante-insegnanti, insegnanti-studenti. Questo interesse nasce dalla constatazione che ogni singolo legame può incidere positivamente o negativamente su altrettante relazioni o situazioni. Ovviamente il ruolo dell'insegnante è determinante per il processo di sviluppo e apprendimento degli alunni; per questo motivo l'obiettivo che si pone la presente ricerca è di rilevare la presenza di fattori che influenzano l'insegnante, non solo dal punto di vista professionale, generando sentimenti di incompetenza, mancanza di riuscita e produttività sul lavoro, ma anche dal punto di vista personale, per tutto ciò che riguarda la sfera emotiva, motivazionale e sociale. La convinzione nelle proprie capacità di gestire adeguatamente le situazioni che si incontrano in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati, viene considerata come determinante del successo, nel lavoro, nello sport, nelle relazioni familiari e nel fronteggiare le malattie. Va perciò considerata la possibilità di legami diretti tra efficacia personale e efficacia collettiva, soddisfazione lavorativa e coinvolgimento; va considerata infine la possibilità di legami tra efficacia personale/collettiva, dimensioni del clima scolastico e variabili quali impegno, soddisfazione e coinvolgimento.

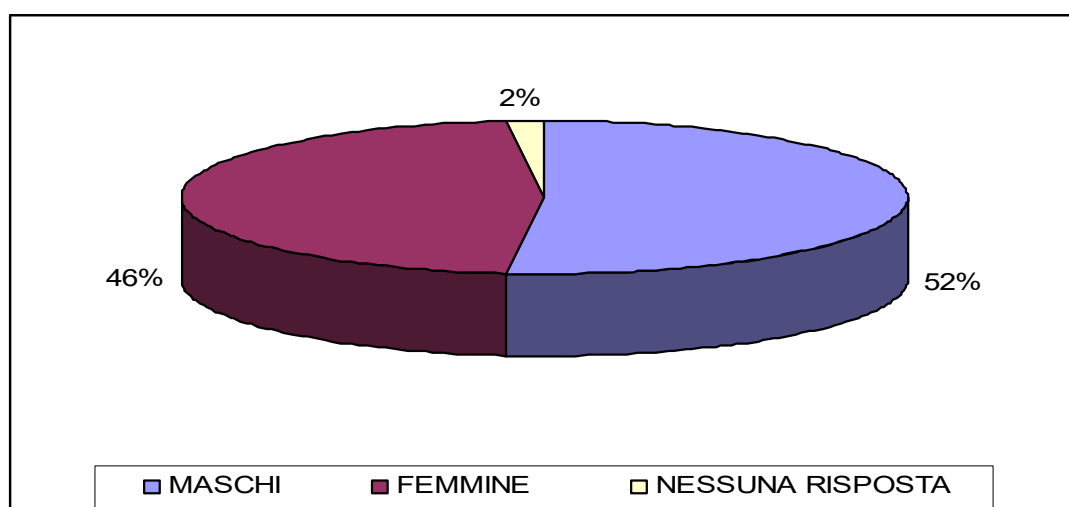
2.5.1 *IL CAMPIONE*

Il campione si riferisce al personale docente di sette scuole superiori, hanno partecipato alla ricerca 167 docenti di cui 87 (51,47%) sono maschi, 78 (46,15%) sono femmine e 2 non hanno indicato il genere (cfr. tab.1).

L'età media è di 39,16 mentre la deviazione standard è 4,76. L'8% ha un'età compresa tra i 30 e i 35 anni, il 43% ha un'età compresa tra i 36 e i 44 anni, il 41% ha un'età compresa tra i 45 e i 54 anni e il 7% ha un'età compresa tra i 55 e i 60 anni; 14 (8,28%) insegnanti non hanno indicato l'età.

Tab. 1 – *Frequenza e frequenza in percentuale dei due sottogruppi del campione distinti per genere.*

SESSO	FREQUENZA	%
MASCHIO	87	51,47%
FEMMINA	78	46,76%
NESSUNA RISPOSTA	2	1,77%
TOTALE	167	100%

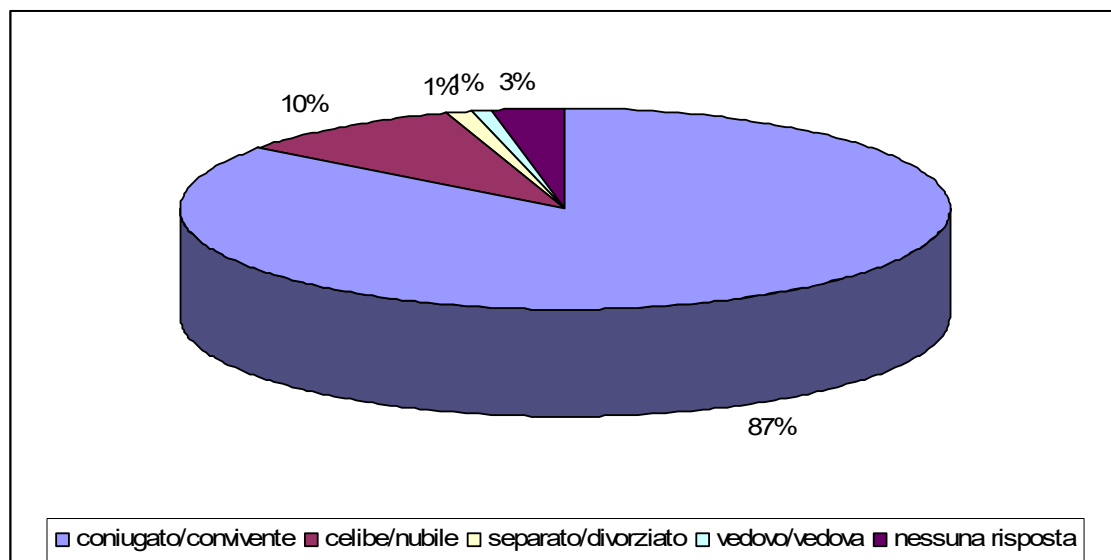


Per ciò che riguarda la variabile stato civile, il 10,49% è celibe/nubile, l'87,03% è coniugato/convivente, l'1,23% è separato/divorziato, l'1,23% è vedovo/a; 6 (3,55%) insegnanti non hanno indicato lo stato civile. (cfr. tab. 2)

Tab. 2 – *Frequenza e frequenza in percentuale del punteggio nei due sottogruppi del campione distinti per stato civile.*

STATO CIVILE	FREQUENZA	%
CELIBE/NUBILE	16	10,49%
CONIUGATO/CONVIVENTE	141	87,03%
SEPARATO/DIVORZIATO	2	1,23%

VEDOVO/VEDOVA	2	1,23%
NESSUNA RISPOSTA	6	3,55%
TOTALE	167	100%



Il 15% insegna all'Istituto Professionale di Stato per l'Industria e l'Artigianato, il 24% lavora all'Istituto Tecnico per Geometri, il 14% insegna al Liceo Scientifico, il 10% lavora al Liceo delle Scienze Sociali, il 10% insegna al Liceo Classico e il 20% lavora all'Istituto Tecnico Agrario, il 7% insegna al Liceo Linguistico. (cfr. tab. 3).

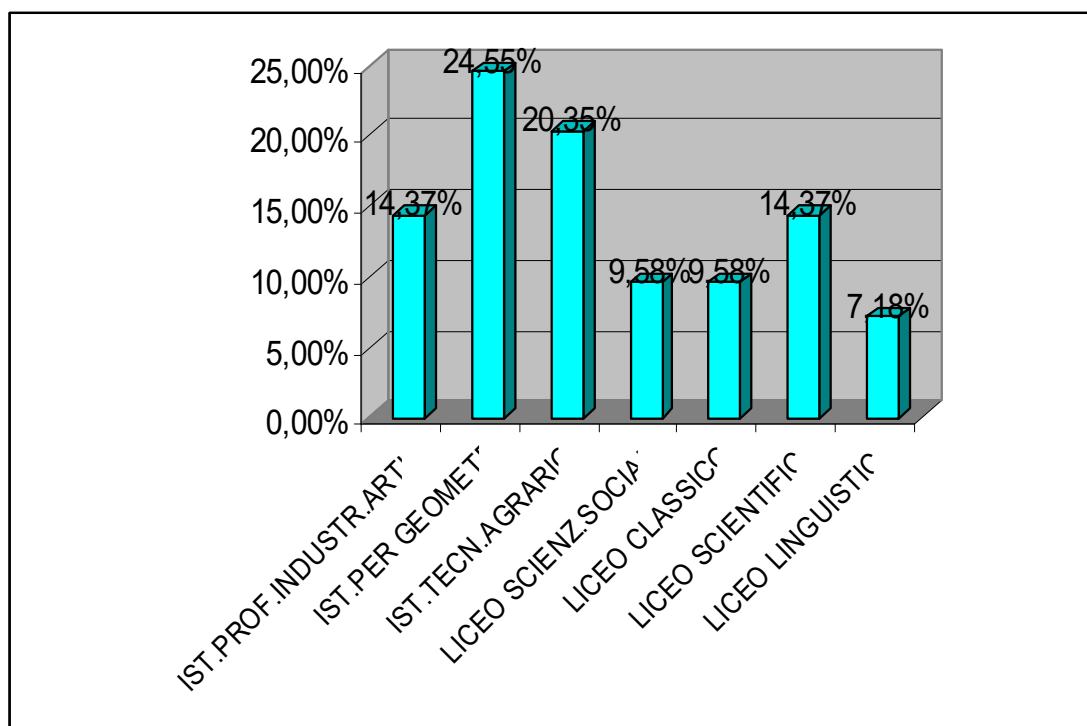
Il 72,82% degli insegnanti è compreso nella categoria 0-10 anni per ciò che concerne gli anni di permanenza nell'istituto, il 24,53% è compreso nella categoria 11-20, il 2,14% è compreso nella categoria 21-30, l'1% è compreso nella categoria > 30, 21 partecipanti non hanno indicato gli anni di permanenza. La media è 7,58 mentre la deviazione standard è 5,13.

Il 36,66% degli insegnanti è compreso nella categoria 0-10 per ciò che riguarda gli anni di servizio nell'istituto, il 14,50% è compreso nella categoria 11-20, il 30,55% è compresa nella categoria 21-30 e il 2,86% è compreso nella categoria >30, 25 partecipanti non hanno indicato gli anni di servizio. La media è 14,08 mentre la deviazione standard 5,21.

Tab. 3 – *Frequenza e frequenza in percentuale del punteggio nei due sottogruppi del campione distinti in istituto.*

ISTITUTO	FREQUENZA	%
1- ISTITUTO PROFESSIONALE PER	24	15%

L'INDUSTRIA L'ARTIGIANATO		
2- ISTITUTO TECNICO PER GEOMETRI	41	24%
3- LICEO SCIENTIFICO	24	14%
4- LICEO DELLE SCIENZE SOCIALI	16	10%
5- LICEO CLASSICO	16	10%
6- ISTITUTO TECNICO AGRARIO	34	20%
7-LICEO LINGUISTICO	12	7%
TOTALE	167	100%



2.5.2 GLI STRUMENTI

Ai partecipanti è stato somministrato un questionario, che mira a valutare diversi aspetti dell'esperienza personale dei docenti: 1) Clima scolastico. È stato valutato mediante il Questionario sulla Situazione Scolastica, versione per insegnanti (QSS-I; Santinello & Bertarelli, 2002). Il questionario valuta il tono sociale ed emotivo dell'organizzazione scolastica derivante dalle relazioni interpersonali tra i vari attori

della scuola (docenti, dirigente scolastico, genitori, studenti). È composto da 28 item, tratti dalla School Situation Survey di Helms e Gable (1989) $\alpha = .79$

Il questionario è composto da quattro sottoscale: a) Opportunità e partecipazione; b) Rapporti scolastici e organizzativi; c) Disciplina; d) Aspetti fisici e strutturali. 2) Efficacia personale nell'esercizio della propria professione di insegnante. È stata valutata da una scala validata da Barbaranelli e Fida (2004) e composta da 11 item. L'alfa di Cronbach è risultata pari a .87 3) Efficacia collettiva che i docenti hanno nei confronti della scuola come insieme capace di raggiungere i suoi scopi istituzionali. È stata valutata mediante una scala costruita da Barbaranelli e Fida (2004) e composta da 8 item. $\alpha = .87$ 4) Impegno organizzativo, Coinvolgimento nel lavoro e Soddisfazione lavorativa. Il primo corrisponde all'impegno nel conseguimento degli obiettivi comuni e al senso di appartenenza, il secondo si riferisce al grado di interesse e di identificazione nel lavoro e il terzo al grado di soddisfazione nei confronti del proprio lavoro e del proprio ruolo (Barbaranelli & Fida, 2004), valutati da 7 items. I coefficienti di Cronbach sono rispettivamente pari a .87, .74, .82 5) Tratti di personalità. Sono stati valutati attraverso il Big Five Observer (Caprara, Barbaranelli e Borgogni, 1998).

Inizialmente sono state effettuate delle analisi della varianza (ANOVA dall'inglese Analysis of Variance) univariate al fine di indagare eventuali differenze ascrivibili alle variabili sociodemografiche dei soggetti. Si tratta di una statistica che confronta più di due gruppi e consente di verificare l'effetto di più variabili indipendenti e della loro interazione.

Successivamente sono state esplorate le relazioni tra le variabili considerate tramite il calcolo dei coefficienti di correlazione r di Pearson.

La correlazione esprime la direzione della covariazione esistente tra due serie di dati e la sua entità. La correlazione è di segno positivo se aumentando i valori di una, aumentano negli stessi soggetti i corrispondenti valori dell'altra variabile; è di segno negativo se aumentando i valori della prima variabile, i valori corrispondenti dell'altra variabile negli stessi soggetti tendono a diminuire.

2.5.3 I risultati della ricerca

Iniziando con l'analisi della varianza (ANOVA) si è ritenuto significativo considerare il Tipo di istituto (cfr. tab.1); la variabile del sesso, così come la variabile degli anni di servizio, dell'età e della permanenza nell'istituto sono state considerate non significative, fatta eccezione per lo stato civile, in quanto, si è presentata una

numerosità diversa nei campioni (es. vedovo/a 2 soggetti; divorziato/a: 2 soggetti; coniugati: più di 100 soggetti).

Successivamente l'attenzione è stata rivolta alle relazioni tra le variabili (cfr. tab.2). Iniziando dalle quattro sottoscale del questionario si può osservare una mancanza di correlazione tra la partecipazione e l'efficacia personale, sottolineando quindi che a prescindere dal fatto che l'insegnante si senta più o meno bravo nello svolgere il suo ruolo la partecipazione può essere elevata; presente invece la correlazione tra la partecipazione e l'efficacia collettiva, la soddisfazione lavorativa e l'impegno organizzativo.

Identica situazione si verifica per i rapporti scolastici e organizzativi, infatti presentano una correlazione con l'efficacia collettiva, la soddisfazione lavorativa e l'impegno organizzativo, e nessuna correlazione con l'efficacia personale.

Per ciò che riguarda la disciplina la correlazione più alta si verifica con la soddisfazione lavorativa; molti insegnanti si sentono soddisfatti del proprio lavoro quando questo viene svolto in classi disciplinate; significativa è anche la correlazione con la partecipazione e l'impegno organizzativo.

Gli aspetti fisici e organizzativi presentano una correlazione alta con la disciplina, seguita dalla partecipazione, dai rapporti scolastici e organizzativi e con l'efficacia collettiva (esempio. ' siamo una bella scuola = siamo una buona scuola ')

L'efficacia personale presenta una correlazione alta con l'efficacia collettiva e, significativa è anche la correlazione con la soddisfazione lavorativa e l'impegno organizzativo; a differenza delle quattro sottoscale, con le quali non vi è alcuna correlazione.

L'efficacia collettiva, a differenza di quella personale, presenta una correlazione alta con la soddisfazione lavorativa, indicando come l'appartenenza al gruppo, la condivisione dei compiti e dei ruoli sia determinante nell'aumentare la soddisfazione e la gratificazione nello svolgere il proprio lavoro.

La soddisfazione lavorativa presenta una correlazione alta con l'impegno organizzativo. Ciò sottolinea che più aumenta la soddisfazione nello svolgere il proprio compito maggiore sarà l'impegno con il quale verrà svolto; viceversa, maggiore sarà l'impegno organizzativo e più aumenterà la soddisfazione del proprio lavoro.

Il coinvolgimento presenta una correlazione alta con l'impegno organizzativo; ovviamente se un soggetto è coinvolto nel proprio lavoro mostrerà un impegno maggiore; seguito dall'efficacia personale, ma non con quella collettiva; questo indica

che il coinvolgimento riguarda in misura maggiore la gestione efficace delle esperienze comportamentali a livello individuale e non collettivo.

Tab. 1 – Medie e deviazioni standard delle variabili misurate per insegnanti dei vari istituti. Risultati delle analisi della varianza.

	IPSIA (N = 24)	GEOMET RA (N =41)	SCIENTIFI CO (N =24)	SCIENZE SOCIALI (N =16)	LICEO CLASSICO (N =16)	AGRARI O (N =34)	LINGUI STICO (N =12)	F (1, 166)
	Media (D. S.)	Media (D. S.)	Media (D. S.)	Media (D. S.)	Media (D. S.)	Media (D. S.)	Media (D. S.)	
<i>Opportunità e partecipazione</i>	24.63 (3.39)	26.88 (6.17)	25.13 (3.30)	27.38 (1.96)	26.06 (3.42)	26.29 (3.29)	29.42 (3.80)	2.39 *
<i>Rapporti scolastici e organizzativi</i>	26.43 (4.42)	28.41 (2.30)	26.50 (4.75)	27.06 (1.81)	26.84 (3.28)	26.97 (4.06)	32.08 (2.75)	4.72 **
<i>Disciplina</i>	13.96 (2.91)	18.29 (1.60)	15.88 (2.97)	18.56 (.73)	15.63 (3.95)	16.06 (3.35)	18.08 (2.11)	9,43 **
<i>Aspetti fisici e strutturali</i>	5.50 (1.14)	6.46 (.92)	6.13 (1.23)	6.06 (.44)	5.94 (.93)	5.82 (1.06)	5.83 (1.27)	2.62 *
<i>Autoefficacia personale</i>	51.67 (11.48)	55.80 (5.64)	53.71 (10.01)	58.69 (3.52)	51.75 (8.39)	54.71 (9.12)	53.42 (8.01)	1.63 ns
<i>Autoefficacia collettiva</i>	35.63 (10.68)	38.85 (8.22)	40.17 (10.02)	45.00 (3.27)	37.94 (7.79)	38.56 (11.41)	41.17 (7.58)	1.87 ns
<i>Soddisfazione lavorativa</i>	7.92 (3.75)	10.88 (2.08)	10,00 (2.93)	11.63 (.96)	10.06 (2.86)	9.71 (3.50)	11.58 (2.02)	4.33 **

<i>Impegno organizzativo</i>	8.79 (4.14)	10.80 (1.81)	10.50 (2.50)	11.19 (1.17)	10.06 (3.04)	10.56 (2.82)	12.00 (1.48)	2.66 *
<i>Coinvolgimento</i>	14.25 (5.29)	14.15 (3.05)	17.38 (4.89)	13.94 (4.49)	14.13 (3.76)	15.62 (3.38)	18.08 (2.02)	3.52 **

** p < .01 * p < .05

Tab. 2 – Correlazioni tra le variabili.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>1. Opportunità e partecipazione</i>								
<i>2. Rapporti scolastici e organizzativi</i>	,448 (**)							
<i>3. Disciplina</i>	,402 (**)	,539 (**)						
<i>4. Aspetti fisici e strutturali</i>	,444 (**)	,417 (**)	,540 (**)					
<i>5. Autoefficacia personale</i>	,135	,140	,169 (*)	,024				
<i>6. Autoefficacia collettiva</i>	,239 (**)	,389 (**)	,320 (**)	,319 (**)	,559 (**)			

<i>7. Soddisfazione lavorativa</i>	,236 (**)	,361 (**)	,542 (**)	,239 (**)	,366 (**)	,437 (**)		
<i>8. Impegno organizzativo</i>	,353 (**)	,296 (**)	,381 (**)	,178 (*)	,367 (**)	,362 (**)	,566 (**)	
<i>9. Coinvolgimento</i>	,120	,108	,143	,093	,257 (**)	,146	,059	,404 (**)

** p<.01 * p<.05

Negli ultimi anni la scuola, nell'intento di rispondere alle nuove sfide proposte dalla società, ha visto numerose riforme. Tali cambiamenti avrebbero richiesto un impegno serissimo di riconversione professionale dei docenti, di allargamento delle figure proposte alla formazione dei giovani, di potenziamento dei luoghi dedicati alla ricerca educativa. Ma tale impegno spesso non si è verificato e gli insegnanti che stanno in classe tutti i giorni si sono sentiti esasperati e trascurati.

In questo quadro va inserito il crescente e dilagante interesse che si è diffuso nelle scuole per la psicologia e in particolare la psicologia di comunità; la fruizione sempre più pervasiva di interventi gestiti direttamente dagli psicologi; l'utilizzo sempre più massiccio di alcuni concetti di grande interesse, come ad esempio il concetto di autoefficacia, coping, autostima, empowerment. Pur non negando, anzi valutando positivamente, l'evidente interesse di questi concetti, si è preferito un riferimento al significato e all'importanza che riveste il concetto di autoefficacia e clima scolastico.

Fin dall'inizio di questo percorso l'attenzione è stata rivolta al mondo della scuola, che al suo interno include tanti altri piccoli mondi, ognuno dei quali con la propria identità, le proprie difficoltà, i propri percorsi. Uno di questi mondi è quello degli insegnanti, ricco di sfumature particolari. Quando si parla di insegnanti si fa subito riferimento a quella figura che accompagna la crescita e lo sviluppo di ogni individuo, colui che trasmette le nozioni necessarie affinché ogni soggetto possa sviluppare una propria identità. Durante questo percorso l'insegnante trasmette anche il suo modo di fare, di essere.

All'interno di un contesto così ampio come quello della scuola, intervengono molti fattori nel determinare un comportamento, un'azione, una relazione. Importante è capire quale influenza abbia tutto ciò nella soddisfazione personale lavorativa e nel rapporto con gli altri. Si è considerato fondamentale, quindi, parlare di autoefficacia, sia collettiva che personale, fino a giungere al concetto di clima scolastico. L'autoefficacia collettiva indica le convinzioni che i docenti hanno in merito alla capacità della scuola come insieme di essere all'altezza dei suoi fini istituzionali; l'autoefficacia personale indica le convinzioni nell'esercizio della propria professione. Ricordiamo inoltre che il senso di autoefficacia agisce anche sulla determinazione e sulla scelta degli obiettivi personali. In questo senso l'importanza primaria di credenze di efficacia incentrate sulla controllabilità

dell'ambiente entro cui la scelta è operata risulta fondamentale nella scelta dei propri obiettivi. Entrambe hanno così permesso di studiare come la consapevolezza nel gestire al meglio le situazioni possa influire sulla propria soddisfazione, così come sull'impegno e sul coinvolgimento. Il clima educativo è costituito da un sistema di valori condivisi che diventano un punto di riferimento per la vita quotidiana della scuola, esso è una componente fondamentale nella vita dell'istituzione scolastica e del gruppo classe, sta alla responsabilità e alla competenza delle figure professionali che operano all'interno del macrosistema scolastico, far in modo che tale costruzione sia orientata verso una direzione cooperativa, di collaborazione, di senso comune, di identità e di valori (Chiari, 1994, pag.7).

Entrando nel vivo della ricerca è emersa l'importanza che riveste il clima collettivo. Uno dei fattori maggiormente determinante è la disciplina, seguita dai rapporti scolastici /organizzativi e la soddisfazione lavorativa. La disciplina intesa, non più come il cercare di farsi valere nella classe, ma piuttosto, il tentativo di esercitare la propria autorevolezza in virtù del riconoscimento che gli allievi fanno delle competenze e della missione formativa dell'insegnante, affermando la presenza dell'altro e a sua volta la propria disponibilità. Solo in questo clima gli insegnanti percepiscono una maggiore soddisfazione lavorativa, una maggiore partecipazione e una migliore capacità nel costruire i rapporti scolastici. Per ciò che riguarda l'impegno organizzativo degli insegnanti, questo sembra essere strettamente correlato alla soddisfazione lavorativa e al coinvolgimento. L'efficacia personale sembra invece avere una maggiore correlazione con l'efficacia collettiva, la soddisfazione lavorativa e l'impegno organizzativo, a differenza dell'efficacia collettiva che è strettamente correlata con la soddisfazione lavorativa, l'efficacia personale e i rapporti organizzativi/scolastici.

Concludendo è possibile affermare che il ruolo dell'insegnante, insieme a quello dei genitori, rappresentano i capisaldi della vita di ogni individuo; per questo motivo occorre prestare molta attenzione e dedicare del tempo alle dinamiche che ruotano intorno a questa figura professionale, partendo dalla sfera prettamente personale, soddisfazione/ insoddisfazione, impegno, difficoltà; fino a ad arrivare alla sfera collettiva nella quale operano ogni giorno, quindi le relazioni con gli alunni, il preside, i colleghi e i genitori, il grado di coinvolgimento e la partecipazione.

Capitolo 3 - UN PROCESSO: LA NARRAZIONE COME STRUMENTO DI LETTURA E DI INTERVENTO

3.1 La narrazione in psicologia

Raccontare storie è un'attività peculiare dell'uomo, un atto interpretativo comune e condiviso che consente l'acquisizione del sistema di significati della propria cultura.

Attraverso miti, storie, fiabe popolari, una cultura si tramanda e continua nel tempo, e i membri di un gruppo sviluppano un sentimento di appartenenza ad essa (p.54). Ma il concetto di «rappresentazione», definita come sistema di valori, rimanda a processi di condivisione e partecipazione tra i componenti di un gruppo. La narrazione di un evento è collegata alla possibilità di rappresentare, cioè di configurare l'esperienza attraverso il linguaggio (Montesarchio, Buccoleri, 1999: p.65).

Quindi, la narrazione riguarda Sé e gli altri, un livello intrapsichico e un livello interpersonale, e presenta una dimensione relazionale. Il racconto di storie consente di regolare eventi personali e sociali, di organizzare il

futuro e il passato e quindi contribuisce alla formazione dei rapporti tra le persone. E sempre in un contesto emotivo-relazionale, quale quello di un colloquio clinico, ritroviamo una narrazione del cliente (la storia che racconta), una dello psicologo (collegata al suo modello di riferimento) e una narrazione «comune» costruita in. Le nostre vite sono intrecciate alla narrazione, alle storie che raccontiamo o che ci vengono raccontate, a quelle che sogniamo, immaginiamo o vorremmo poter narrare. Raccontare è un elemento fondamentale dell'esistenza personale e sociale. È chiaro, quindi, come la narrazione sia presente in psicologia a diversi livelli, e come diversi autori si siano occupati di questo argomento.

Stern (1985), in una prospettiva evolutiva, lega la capacità del bambino di esprimere verbalmente la sua esperienza e di attribuirgli significato, all'emergere del «senso del sé narrativo». Bruner (1996) ha considerato la narrazione sia come modo di pensiero, sia come espressione della visione del mondo di una cultura. L'esperienza dell'individuo si organizza, viene elaborata e diventa comunicabile

assumendo le caratteristiche di un racconto. Infatti, sottoforma di narrazione, le persone rappresentano la propria vita a se stessi e agli altri, creando una versione del mondo in cui trovano un proprio posto, e costruendo così la propria identità (p.53).

Molte sono le narrazioni possibili: in analisi, cambiano nel corso del trattamento perché problemi diversi portano a storie diverse e perché il presente influenza il modo in cui il passato viene ricordato; nella vita di ognuno, cambiano in relazione alle diverse fasi del ciclo vitale, ai diversi momenti e contesti.

“Nella vita che muta, le parole e i libri, le figure e le storie non restano uguali a se stesse, ma invecchiano e ringiovaniscono, s’allontanano e si avvicinano, cambiano accento e fisionomia come gli individui e le generazioni nel tempo” (Magris, 1991. *Itaca e oltre*).

Infine, insieme a Bruner (1996: p.54), che la definisce uno strumento della mente per creare significati, anche noi possiamo considerare la narrazione un *sense-maker*, produttrice di sensi: condivisi, nell’ambito di un gruppo, e infiniti perché molteplici sono i punti di vista da cui si può guardare un evento. «Dare senso», infatti, non vuol dire trovare un significato ultimo, e ciò è vero tanto in un percorso terapeutico quanto nella vita quotidiana.

“Ogni parola ha mille, infiniti significati: perduti, nascosti, lì lì per nascere, già viventi. E in ogni significato ci siamo noi tutti che li abbiamo voluti” (Vecchioni, 2000. *Le parole non le portano le cicogne*).

3.2 La narrazione nello sviluppo

La narrazione è una modalità cognitiva grazie alla quale gli individui elaborano la propria esperienza e conoscono il mondo; ma può anche essere intesa come modalità di ragionamento meta-rappresentativo poiché mette in relazione la rappresentazione degli eventi con i pensieri e i sentimenti di chi narra. I bambini acquisiscono presto una prospettiva narrativa.

È esemplificativo, a questo proposito, uno studio condotto da più autori, sui monologhi precedenti l’addormentamento di una bambina, Emily, il cui linguaggio è stato osservato dai 22 ai 37 mesi: essi avevano la forma del discorso narrativo. Come hanno evidenziato Bruner e Lucariello, Emily usava la narrazione come mezzo per dar senso agli eventi, accaduti o abituali, alle sue esperienze ed

emozioni. Per far questo si serviva di vari mezzi, tra i quali l'organizzazione sequenziale degli eventi, la distinzione tra ciò che è ordinario e ciò che non lo è, l'esplicitazione dell'intenzione, l'espressione di una prospettiva (Pontecorvo, in Ammaniti e Stern, 1991: p.142). Ciò dimostra come, precocemente, i bambini utilizzino gli strumenti linguistici per organizzare la propria vita, e come la narrazione non si limiti all'interpretazione della realtà esterna, ma costituisca anche la modalità di pensiero su se stessi, sul proprio mondo interiore.

Per conoscere l'origine della formazione della capacità narrativa, un'interessante teoria è quella di D. Stern (1985), il cui lavoro si colloca in un ambito tra ricerca sullo sviluppo infantile e psicoanalisi. In un orizzonte teorico in cui lo studio del bambino si cominciava a svincolare dalle teorie adultomorfe e dagli interessi clinici, Stern sviluppa una teoria dello sviluppo del sé infantile fortemente innovativa. Egli infatti, seppur influenzato dagli interrogativi della psicoanalisi, si mostra attento alle nuove tecniche di ricerca utilizzate in psicologia infantile e basate sulla videoregistrazione e sulla microanalisi delle interazioni madre-bambino. Innanzitutto, questo gli consente di elaborare una visione più complessa dei primi mesi di vita del bambino, mettendo in evidenza le sue precoci competenze percettive, senso-motorie e relazionali. Il bambino viene quindi considerato parte di un sistema interazionale: Stern focalizza i suoi studi sulle continue interazioni con la madre e con le altre figure di attaccamento (Speranza e Ammaniti, in Pelanda, 1995: pp.392-3). Inoltre, in opposizione ad una visione sequenziale dello sviluppo, elabora, come punto centrale della sua teoria, il concetto di «senso del sé».

Il *senso del sé* è una «prospettiva soggettiva organizzante in grado di dare ordine alle esperienze vissute, a qualsiasi livello tali esperienze siano state registrate e organizzate» (Stern, 1998: p.314). I sensi del sé sono cinque, includono diversi ambiti di esperienza e, una volta formati, rimangono attivi per tutta la vita, operando simultaneamente. Secondo l'autore, perché il bambino sia capace di trasformare in narrazione la vasta gamma di esperienze che vive (quindi che emerga il senso del sé narrativo), è necessario che si siano sviluppati i quattro sensi del sé precedenti.

Il senso del sé *emergente* (0-2 mesi) rappresenta l'esperienza di un processo di integrazione che, tra i 2 e i 6 mesi, con la formazione del senso del sé *nucleare*, diventa nel bambino percezione di sé come una entità fisica unitaria dotata di volontà, coesione, continuità, affettività. È in questo periodo, inoltre, che il bambino comincia a costruire il suo mondo rappresentazionale relativo alle esperienze relazionali. Intorno ai 9 mesi, con lo sviluppo del senso del sé *soggettivo*, il bambino acquisisce nuovi elementi che gli permetteranno successivamente di effettuare una narrazione: comprende che le persone hanno menti separate che possiedono contenuti che possono essere condivisi; emerge l'intenzionalità e l'intersoggettività. Quando, verso i 18 mesi, il bambino diventa consapevole di sé, è in grado di impegnarsi in atti simbolici, di comprendere e produrre linguaggio: il senso del sé *verbale* si è formato, e con esso la capacità di rappresentare se stesso e le proprie esperienze in forma verbale. La modalità narrativa compare intorno ai 3- 4 anni, con l'ultimo senso del sé, quello *narrativo*. Il bambino produce ora narrazioni che includono soggetti agenti, intenzioni, obiettivi, conseguenze e sequenze dotate di inizio, svolgimento e fine. La conquista del sé narrativo è per il bambino espressione della conquista dell'identità, della propria percezione sociale e relazionale.

Il linguaggio, in questa fase, fornisce un nuovo modo di essere in relazione con gli altri poiché consente al bambino di mettere in comune con loro la conoscenza personale del mondo. Gli stati interni sono difficili da definire e vengono stabiliti come significati costruiti con gli altri.

La relazione, quindi, è centrale non solo, come è noto, nello sviluppo del sé (anche secondo Stern, con la progressione dei sensi del sé emergono nuove esperienze interpersonali), ma anche nella capacità di tradurre in termini linguistici l'esperienza.

L'elemento narrativo rappresenta una possibilità di relazione tra sé e gli altri, attraverso cui costruire e negoziare significati e valori. Il sé individuale emerge sia dalla narrazione del vissuto personale che l'individuo stesso propone, sia dalle narrazioni che gli altri compiono su di lui. Raccontare la propria storia è fondamentale al fine della conquista della consapevolezza di sé.

La storia «è il contesto canonico dell'autobiografia individuale. È il nostro senso di appartenenza al passato [...] che ci consente di dare conto di noi e della nostra esistenza» (Bruner, 1996: p.161).

Ascoltare le storie degli altri favorisce la disponibilità emotiva ad accogliere opinioni ed esperienze diverse e consente di assumere provvisoriamente il punto di vista dell'altro, comprendendone intenzioni e convinzioni. Il processo formativo è intrinsecamente relazionale e narrativo. Parlando e discutendo di storie, i bambini ragionano, fanno ipotesi sugli eventi, tentano di dare interpretazioni, sviluppando così la capacità di dar senso all'esperienza umana.

È chiaro quindi come la narrazione sia importante nello sviluppo e centrale in un sistema educativo, il cui compito deve essere, come dice Bruner (1996: p.55), «aiutare chi cresce in una cultura a trovare un'identità al suo interno» poiché «se questa identità manca l'individuo incespica nell'inseguimento di un significato».

3.3 Storie e gruppi

Abbiamo visto come uno degli aspetti fondamentali della narrazione sia la relazione. A questo proposito, un altro concetto di Stern (Stern, in Sameroff e Emde, 1989: p.78) sembra pertinente: quello di modello narrativo, con cui si intende «la storia o la spiegazione dei modelli operativi interni di regolazione raccontati a se stessi o a un altro». I modelli narrativi possono comprendere elementi o caratteristiche (tra cui miti, storie familiari, segreti) di cui l'individuo non ha mai avuto esperienza diretta, ma che gli vengono dall'esperienza di altri. Con la formazione del modello narrativo, che è conscio, verbale, raccontabile e sociale, si può verificare un processo di co-costruzione che congiunge l'esperienza storica della persona e l'esperienza storica separata di altri. La verbalizzazione degli eventi relazionali, il fatto stesso di parlarne, può regolare e modificare le esperienze raccontate.

La narrazione, quindi, non interessa solo l'individuo ma anche i gruppi (familiari e non).

Reiss (Reiss, in Sameroff e Emde, 1989: p.79) afferma che molte pratiche e tradizioni, trasmesse appunto in forma narrativa, vengono attivate quando un

individuo entra a far parte di un gruppo, veicolando ciò che si può dire o non dire, pensare o non pensare. Esse servono all'individuo come fonte di ricordi e di continuità di comportamento anche se non fanno parte della sua esperienza diretta.

La capacità di costruire e accumulare storie e tradizioni in una struttura diacronica consente la creazione di una cultura e il riconoscimento collettivo. A ciò è collegata la possibilità di considerare i processi mnestici non semplice richiamo di dati immagazzinati. Come dice Rosenfield la memoria è una continua «invenzione» del passato, quindi un'operazione non obiettiva e neutrale che avviene in funzione del contesto (Rosenfield, in Montesarchio, Buccoleri, 1999: pp.27-8).

Una modalità di ricordare è proprio quella di parlare insieme. Il ricordo infatti è frutto di un processo di ricostruzione negoziata del passato, che dà vita ad una versione in cui tutti si possono riconoscere come membri di un gruppo (Gulotta,1995). È per questo che Gulotta (1995: p.800) parla di memoria “sociale”. L'atto mnestico individuale si articola con i gruppi di riferimento in funzione di una ricerca di senso che è sempre condiviso.

Un tipo di narrazione che non è composta una volta per tutte, poiché è un prodotto della comunicazione orale, è la *fiaba*. Essa presenta, accanto ad aspetti costanti, necessari per garantire la memorizzabilità del testo, aspetti variabili. È una «storia comune» in quanto, essendo trasmessa da un individuo a un gruppo, alla creatività del narratore si aggiunge il contributo dell'uditorio che collabora attivamente al racconto (Montesarchio, Buccoleri, 1999: p.14).

L'importanza delle storie di un gruppo, delle tradizioni popolari, dei miti, non sta dunque nella loro “verità”, nel loro trattare di eventi realmente accaduti ma nella loro funzione aggregante i membri di una comunità, che in essi trovano dei significati comuni. Così, ad esempio, il *mito* nasce dall'esigenza degli uomini di spiegare la realtà, ma ha anche funzione conativa (di regolazione dei comportamenti), educativa e “memoriale” delle origini di una cultura (p.37).

È sull'idea dell'esistenza di un sostrato psichico collettivo (l'inconscio collettivo), che produce elementi strutturali “collettivi” a cui le immagini fantasmatiche dei miti rimandano (Jung, 1940: p.148), che si basa il concetto di mito per Jung. Miti e leggende sono rappresentazioni mentali che attraversano i popoli, comuni a tutti gli uomini; «rivelazioni della psiche preconsocia, involontarie attestazioni di eventi

psichici inconsci» che si manifestano in seguito alla riduzione dell'intensità della coscienza (p.149).

Come il mito, anche la fiaba, nella tradizione psicoanalitica, essendo intesa come produzione simbolica, è collocata in una dimensione «estranea», al di fuori del tempo e dello spazio. Essa rimanda alla presenza di “immagini simboliche”, che per Freud sono espressione di un significato latente, per Jung degli archetipi (Montesarchio, Buccoleri, 1999: p.43).

La vita delle persone, però, non è solo segnata da contenuti che provengono dalla struttura cerebrale ereditata. Secondo Hopper, l'identità si forma in particolari situazioni storiche e politiche, le quali continuano a far sentire la loro influenza per tutta la vita.

Nella tradizione gruppoanalitica la psiche è, già all'inizio, tanto organica quanto sociale e il concetto di “matrice di base”, di Foulkes, dimostra come le persone e i gruppi sono radicati dentro la specie, la società, le culture e i sistemi di comunicazione (Hopper, manoscritto 1996).

Essendo la dimensione gruppale il centro della riflessione gruppoanalitica, è chiaro che la relazione (individuo-famiglia-gruppo) è considerata la base dell'esperienza psichica. L'origine e lo sviluppo della personalità individuale è il frutto di un procedimento che ha origine nel rapporto tra individui ed ambiente originario (familiare) e si connette agli aspetti normativi, valoriali, relazionali della cultura collettiva. Si parla, quindi, di “transpersonale”, intendendo «l'insieme delle relazioni che il soggetto interiorizza e si autorappresenta a partire dalla sua nascita e che divengono parte costitutiva della totalità del suo mondo interiore» (Di Maria, Lavanco, Lo Piccolo, Menarini, 1995: p.48). Uno dei livelli del transpersonale, quello relativo ai legami dell'individuo con le reti gruppali precedenti, è il “transgenerazionale”. Esso si riferisce a tutto ciò che riguarda la famiglia, la sua cultura, i suoi miti, insomma ad un “codice familiare” che attraversa le generazioni.

La famiglia è piena di storie. Storie che riguardano gli antenati e le loro vite, storie esemplari vissute o sentite che servono come patrimonio ai più giovani per affrontare la vita futura e che rappresentano un modo per comunicare la propria esperienza agli altri. Queste storie veicolano significati, conoscenze, precognizioni

che si tramandano e nei quali solo i membri di quella famiglia si specchiano e si ritrovano.

Ma c'è il rischio che questo specchio, più che il volto rifletta una maschera, e che il passato, i legami familiari “paralizzino” l'esistenza individuale.

Un esempio di “storia familiare” può essere considerato uno dei racconti di “*Gente di Dublino*” di Joyce: Eveline. È la storia di una ragazza che rimane prigioniera dei “morti” (gli antenati?) – rappresentati da due foto ingiallite di persone della sua infanzia – di una adesione al passato che annulla qualsiasi possibilità di pensarsi e di vivere al di fuori di esso.

«La vita mentale è il continuo dispiegarsi della dialettica tra *idem* e *autòs* nel procedimento di soggettivazione degli insegnamenti ricevuti» (Di Maria, Lavanco, Lo Piccolo, Menarini, 1995: p.46). L'individuo è un *idem* (un'identità data dalle matrici culturali in cui si è formato) e un *autòs* (possibilità di trasformazione delle matrici di appartenenza); è permanenza e creatività, invenzione.

La matrice familiare fonda l'apparato psichico dell'uomo su una trama di relazioni significante–significato. Se la relazione è biunivoca, a un evento viene applicato un codice interpretativo automatico. Se, al contrario, la relazione è aperta, si possono utilizzare nuove categorie di significazione e dare sensi nuovi agli eventi. Questa “insaturazione” consente di relazionarsi al nuovo, all'ignoto. La storia di Eveline, invece, è espressione di un «pensiero familiare saturo, in cui troppo rigidamente è determinato, sulla base del dispiegarsi della storia transgenerazionale della famiglia, il posto che il soggetto deve assumere» (p.47). Il concetto di “matrice” spiega dunque la vita mentale dell'individuo e del gruppo. È lo spazio e il modello di significato.

In quest'ottica il “mentale” viene a coincidere con la “creazione”: la mente, cioè, ha un potere creativo che è potere del *logos*, di nominare, dare identità e significato alle cose, di rappresentarle.

Nella vita quotidiana, «le storie sono l'oggetto di uno scambio sociale» tra persone che interagiscono (Jedlowski, 2000: p.94). Si racconta “cosa è successo” ad un amico che non si vede da tempo, per ristabilire la continuità del rapporto. Si intessono racconti su una persona che viene a mancare per elaborare la perdita e prolungarne la vita nella memoria (p.95).

Ci sono storie che cambiano a seconda dell'età delle persone che le producono. Sono le storie dei ragazzi, ricche di espressioni gergali, su avventure ordinarie o sulle vicende di personaggi, oggetti di attenzione condivisa; storie che sono manifestazioni del comune sistema di simboli, miti e valori, dell'immaginario di quel gruppo (p.96). Tra gli adolescenti, sono "racconti di sé", fatti all'amico del cuore o ad un ristretto gruppo di intimi, in cui prevale una dimensione investigativa volta alla ricerca di una maggiore conoscenza di sé e del mondo, a capire e andare in fondo alle cose. Ci si confronta con le proprie emozioni e con le proprie e altrui interpretazioni di episodi ed eventi per giungere al riconoscimento di sé (p.97). «L'identità può essere narrata come storia personale scandita su un incessante processo di rispecchiamento» (Menarini, Lavanco, 1997: p.85), rispecchiamento che rimanda un'immagine di sé non solo attraverso l'imitazione, la condivisione e la complicità con i coetanei, ma anche perché dà la possibilità di guardarsi dentro. Da adulti, invece, ogni gruppo ha le sue storie e i momenti in cui si raccontano. Ogni cerchia sociale è attraversata e tenuta insieme da infiniti racconti.

La narrazione può essere considerata come un tipo di discorso derivante da una particolare modalità di pensiero: il pensiero narrativo (Bruner, 1996: p.147. vedi nota 10 p.215). Secondo l'autore (p.53), gli uomini organizzano e gestiscono le proprie conoscenze attraverso due tipi di pensiero: quello logico-scientifico che si serve di processi logici e categoriali, di procedure formali e argomentazioni dimostrative per saggiare la verità empirica, e che tratta di "cose fisiche", e quello narrativo.

Esso si occupa delle persone e delle loro condizioni e si attua attraverso il racconto, che rappresenta una versione della realtà «la cui accettabilità è governata dalla convenzione e dalla "necessità narrativa" anziché dalla verifica empirica e dalla correttezza logica» (Bruner, in Ammaniti e Stern, 1991: p.21).

Bruner descrive dieci caratteristiche del racconto (p.22 ss.). Il racconto si presenta come «un'esposizione di eventi che ricorrono nel tempo e ha per sua natura una durata». Il tempo viene scandito dallo svolgersi degli eventi significativi e dalle azioni dei protagonisti; è per questo che si parla di «tempo umanamente rilevante». La sequenza temporale non è solo lineare (presenta cioè

un inizio, uno svolgimento e una fine), può anche essere espressa attraverso *flashback* e *flashforward* (*Diacronicità narrativa*).

Una sequenza di eventi, però, per costituire un testo narrativo deve deviare dalla norma (*Canonicità e violazione*), cioè da una canonicità culturalmente e storicamente definita (*Normatività*). Questa violazione delle aspettative consente di vedere in maniera diversa qualcosa fino allora dato per scontato.

«I personaggi e gli episodi delle storie sono “funzioni” di strutture narrative più generali da cui traggono il significato»: cioè i particolari del racconto possono variare, ma rientrano in tipi più generali (*Particolarità*).

Con il termine “genere”, Bruner intende non solo un modo di dare senso al testo, ma anche una «guida per l’uso della mente» che può plasmare i modi di pensare dell’individuo (*Appartenenza a un genere*). Qualsiasi storia infatti può essere trasportata in qualsiasi genere, può essere letta in modi diversi.

Dal punto di vista strutturale, un testo narrativo è costituito dall’interdipendenza tra parti e tutto (circolo ermeneutico). A questo proposito, già Propp aveva parlato di “funzione”, intendendo «l’azione del personaggio dal punto di vista del suo significato per lo svolgimento della vicenda» (Montesarchio, 1998: p.115). Per costruire e comprendere una storia, infatti, bisogna considerare i singoli eventi in funzione della struttura narrativa nel suo complesso; di una storia quindi, non si può dare un’unica interpretazione, ma si cerca piuttosto una lettura coerente del testo attraverso un’analisi ermeneutica (*Componibilità ermeneutica*).

Altre due caratteristiche individuate da Bruner mettono in evidenza la peculiarità della narrazione come modo di attribuire significato agli eventi umani e di costruire realtà. Nella narrativa infatti il realismo è una convenzione letteraria: non si giudica la “verità” narrativa sulla base della sua verificabilità, ma della sua verosimiglianza, che è il piano di verità necessaria specifico del racconto (*Referenzialità*). Inoltre, dal momento che le storie riguardano gli uomini, le loro azioni e gli stati intenzionali (credenze, desideri, valori, conoscenze) che le producono, nulla è determinato una volta per tutte. L’individuo, infatti, è sempre di fronte a delle scelte e, per la presenza di questi elementi di libertà, le narrazioni non possono dare delle spiegazioni causali dei comportamenti, ma possono aiutare a comprendere le ragioni che li hanno

determinati. Quello che la narrazione può fare allora è dare diverse interpretazioni, che non sono universali (*Necessario riferimento a stati intenzionali*).

Nel porsi di fronte a un testo è inevitabile recepirlo riferendosi alle proprie conoscenze e presupposizioni; in questo modo, la dipendenza dal contesto in cui il racconto è inserito, rende la narrazione uno strumento di negoziazione culturale (*Sensibilità al contesto e negoziabilità*).

Infine, la creazione di una cultura è legata alla capacità di accumulare storie, tradizioni (espressione del «lavoro comune» delle menti) che assicurano la continuità storica e forniscono forme di canonicità. Tale accumulazione avviene anche nel sistema giuridico: principi quale lo *stare decisis*, prevedono che per pervenire a una decisione su un caso particolare, ci si atterrà alle interpretazioni prese in passato rispetto a casi simili (*Accumulazione narrativa*).

Dal punto di vista individuale, per Bruner i resoconti degli avvenimenti della nostra vita confluiscono in autobiografie centrate su un Io che agisce in un mondo sociale in modo più o meno finalizzato a uno scopo (1991: p.35). La vita stessa è un romanzo, «è la storia che narriamo di noi stessi [...] trasformiamo la vita in testi letterari, che a loro volta riorganizzano la nostra vita» (Sica, 2000).

E anche il diritto può essere considerato una forma di narrazione: «le storie legali “buone” si avvalgono di dispositivi letterari per cercare di essere realistiche» (Sica, 2000).

La narrazione è un concetto trasversale all'oralità e alla scrittura, alle culture, alle epoche e ai luoghi. È riferibile al mito, all'epica, alla storia, alla tragedia, alla commedia, alla pittura, ai mosaici, al cinema, al teatro, alle notizie, alle conversazioni. Esistono, dunque, diversi tipi di narrazione: non solo le fiabe, le storie dei romanzi, ma anche quelle dei film, dei fumetti, quelle che avvengono nella stanza d'analisi e quelle che risuonano nelle aule di giustizia. Pur nella varietà di contesti in cui si colloca e nella diversità di espressione formale in cui si manifesta (gestuale, verbale, visiva), la narrazione si presenta come atto di configurazione del senso, variabile, di azioni ed esperienze.

Aspetto fondamentale per qualsiasi tipo di narrazione è l'organizzazione delle *norme*. Ci sono cioè certe convenzioni, di cui è necessario tenere conto, che fanno riferimento a uno schema mentale che ha uno dei suoi modelli principali nel tempo e

nello spazio (Montesarchio, 1998: pp.117-8). Tempo e spazio sono infatti delle categorie all'interno delle quali gli eventi assumono importanza e significato.

Per comprendere alcune questioni riguardo alla narrazione, una distinzione importante è quella della narratologia relativa ai concetti di “storia”, “racconto” e “narrazione” (Jedlowski, 2000: p.13). Mentre col termine “storia”, si intendono gli avvenimenti, oggetto di un discorso, e il “racconto” è un enunciato attraverso cui dei fatti vengono comunicati, “narrazione” fa riferimento all'atto del raccontare che dà significato ad eventi e azioni. Quindi, la storia (contenuti narrati) e il racconto (forma che questi contenuti assumono) corrispondono rispettivamente ai concetti di “fabula” e “intreccio”, enunciati dai formalisti russi. L'arte di raccontare sta nella loro articolazione: l'opera del narratore non è una semplice esposizione di fatti, ma si presenta come una organizzazione degli stessi. La costruzione della trama, che ha la funzione di connettere gli eventi dando loro ordine e senso, implica l'esistenza di un «operatore di storie» (Montesarchio, Buccoleri, 1999: p.17).

A ciò è collegato un aspetto importante della narrazione: il *punto di vista*, cioè «la posizione dell'autore rispetto alla sua materia ed al pubblico» (Montesarchio, 1998: p.121). Nella particolare forma di narrazione per immagini che è il film, l'assunzione del punto di vista coincide in parte con l'inquadratura (p.122). Il montaggio è il mezzo attraverso cui l'autore organizza la sua opera articolando le immagini in modo da condurre lo spettatore secondo il proprio punto di vista in un percorso espressivo e concettuale personale, e che conferisce alla rappresentazione cinematografica significato e logica narrativa. Una storia, quindi, è fatta dalle parole e dai significati che trasmette il narratore. Ma non solo: la narrazione infatti non può prescindere da quella sua componente essenziale che è la *relazione*. Narrare vuol dire mettere una storia in comune (Jedlowski, 2000: p.159). Così, la storia, nel momento in cui viene raccontata diventa non più solo patrimonio del narratore, ma viene iscritta nella relazione (Montesarchio, Buccoleri, 1999: p.13).

Ogni testo è un'opera aperta: la sua fruizione comporta il coinvolgimento attivo del destinatario, che con la sua interpretazione conferisce alla storia il suo significato (Jedlowski, 2000: p.47). Si può quindi parlare di co-costruzione di un testo, di cui

non esisterà una lettura univoca che prescindendo della specificità della relazione tra narratore e interlocutore.

La dimensione aperta da un racconto è una dimensione mimetica, del “come se”; la narrazione è quindi un’attività poetica (da *poiesis*, fare, creare), un’attività che pur imitando la vita, crea qualcosa che prima nella vita non c’era (p.31). Ma c’è un’attività “poetica” quotidiana, che ognuno svolge, costruendo i sistemi di significato, le relazioni col mondo, la storia della propria vita. Questa capacità creatrice della narrazione è ciò che accomuna la vita di ogni giorno con forme di “arte” quali, ad esempio, la letteratura e il cinema.

Il cinema, ad esempio, diviene “racconto” e lo spettatore partecipa alla narrazione quando vengono istituite delle regole precise. Assume centrale importanza il punto di vista laddove, nel cinema definito “delle origini”, dominavano le riprese libere o casuali. Un’altra trasformazione avviene col passaggio dal cinema “classico” a quello “moderno”: il montaggio è incentrato sulla discontinuità, i nessi causali non sono più obbligatoriamente esplicitati, i tempi morti non più tagliati; c’è in sostanza la volontà di far capire al pubblico che si trova davanti ad una finzione (De Berti, 2000).

Anche per quanto riguarda il romanzo si assiste ad un progressivo cambiamento nella struttura, cambiamento che riflette la diversa posizione dell’autore di fronte al mondo con cui entra in contatto. Se infatti, nell’800, una struttura lineare inizio-svolgimento-scioglimento finale esprime la fiducia dello scrittore di poter spiegare i diversi aspetti della realtà, nella seconda metà dell’800, una struttura “a spirale” esprime la tendenza ad andare oltre il visibile per portare alla luce ciò che è sconosciuto. Crolla la struttura del romanzo come narrazione di eventi significativi e la sua dimensione temporale: non c’è più un tempo unico ed omogeneo; il tempo impiegato nell’esperienza personale non è quello dell’orologio, ma è un tempo interiore. L’immagine del mondo non appare più unitaria: ci sono più mondi, diverse possibilità dell’esistere e diventa difficile definire se stessi e la realtà. Il romanzo esprime ora l’impossibilità di contenere la realtà in una definizione, di dire una verità ultima sull’uomo e sulle cose.

L’arte, per dirla con Bruner, è una cornice entro cui è possibile creare nuovi mondi da confrontare tra loro e col mondo reale; essa consente di costruire “realtà al

congiuntivo” contrapposte a “realtà all’indicativo” (Giuliani, 2001). E quello che emerge dalle storie, siano esse cinematografiche o letterarie, è proprio la dimensione di possibilità che aprono.

Così, anche la storia individuale, che per essere compresa deve essere narrata, presenta un lontano inizio e un lungo intreccio che conduce ad una particolare conclusione. Tuttavia non esiste una sola verità: ci sono diverse possibili interpretazioni di una stessa storia a seconda dei punti di vista, e la storia che leggiamo alla luce del presente era una storia diversa nel passato e sarà un’altra storia in futuro. Ogni storia appare come una costruzione; più o meno riuscita, più o meno complessa; comunque risultato di un lavoro in cui innatismi, ambiente, esperienze, culture e condizionamenti si sono organizzati in maniera unica e irripetibile (Oliverio Ferraris, 1995).

3.4 Narrazione e colloquio pedagogico-clinico

Se, come si è detto, la conoscenza emerge da un dialogo, in una situazione in cui un testo ne incontra un altro, lo modifica e ne è modificato, e i significati possibili sono diversi e imprevedibili, è chiaro come diviene fondamentale considerare il contesto emotivo-relazionale in cui il racconto si colloca. La vera conoscenza poggia, infatti, sulla condivisione della narrazione, che le conferisce l’indispensabile accentuazione affettiva (Scafidi Fonti, 2000: p.47).

In ambito clinico, le storie più importanti sono storie su di sé, raccontate ad un ascoltatore comprensivo e interessato. La capacità di ascolto rende possibile il racconto della storia del paziente attraverso la partecipazione emotiva del clinico che entra in relazione con lui. Come nota Sarno (*ivi*, p.47), «il valore clinico essenziale del racconto risiede non tanto nel racconto in quanto tale, ma nel suo essere raccontato a qualcuno. Sono la condivisione e la competenza della partecipazione emozionale a renderlo significativo».

L’importanza della narrazione, già trattata in psicoanalisi, è evidente, in ambito psicologico-clinico, in quella «comunicazione tra interlocutori con finalità di conoscenza» che è il colloquio (Montesarchio, 1998: p.112). Esso, come la narrazione, ha l’obiettivo di definire, all’interno di un contesto relazionale, che ne costituisce l’aspetto specifico, eventi ed esperienze emotive secondo un processo

di ordine e significazione. Il colloquio psicologico è «una particolare narrazione, un “testo” che si sviluppa con alcune regole, ma è contemporaneamente una situazione, un “contesto” [...]» in cui le esperienze possono essere pensate, trasformate e assumere nuove configurazioni narrative (p.111).

La narrazione attraversa a più livelli un colloquio. C'è una narrazione del paziente, un testo che è costituito dalla sua storia personale, dalle sue esperienze emotive e cognitive, ma anche da rappresentazioni e fantasie, che riguardano il passato e l'*hic et nunc*, e che vengono raccontate o espresse attraverso comportamenti e messaggi non verbali. C'è la narrazione dello psicologo, rappresentata dal suo modo di raccontarsi una prassi professionale, ossia il modello teorico a cui ha aderito. Il colloquio, infine, è la costruzione di una narrazione comune che organizza la trama di un testo relazionale a partire da un contesto e da una domanda, con degli obiettivi da definire e contrattare.

Se intendiamo il colloquio come narrazione, dobbiamo individuare gli aspetti comuni. Uno di essi, è il *contesto*; abbiamo già detto della dimensione relazionale, con le componenti di ascolto, empatia, partecipazione emotiva, ma il contesto è fondamentale anche nel senso di struttura narrativa generale a cui un testo deve essere connesso: è il concetto di “funzione”, per cui il valore di un'azione è valutabile in relazione alla narrazione globale. Nel colloquio, fatti, eventi e fenomeni, acquisiscono significato grazie a connessioni e riferimenti a relazioni e contesti. In particolare, nella fase di anamnesi (in cui si raccolgono le informazioni sulla biografia del paziente), la storia si viene a delineare a partire dai ricordi e dall'indagine di aspetti della vita che riguardano diverse aree (familiare, lavorativa,...). Secondo lo stesso principio, gesti, omissioni e connessioni, assumeranno un senso se collocati all'interno della narrazione più ampia. Altro aspetto comune è quello delle *regole*: una narrazione, di qualunque tipo essa sia, come un colloquio, fa riferimento ad un'organizzazione di norme. Il modello organizzativo principale, sia che si tratti di letteratura o di narrazioni non verbali, è quello spazio-temporale. Il tempo scandisce anche il colloquio, organizzandolo per fasi: inizio formale, riconoscimento, interrogatorio dettagliato, conclusione. Del tempo e di altri fattori, sono importanti non solo le componenti oggettive, ma anche quelle soggettive: nel colloquio, viene definito “setting”

l'organizzazione di alcune condizioni costanti, istituita dallo psicologo. Questi aspetti formali costituiscono una "cornice" che delimita la situazione e le conferisce quella stabilità necessaria alla sua attuazione e all'organizzazione di un pensiero sui comportamenti, sui contenuti e le emozioni che in essa emergono e che assumono così significato. Il setting comprende, quindi, non solo aspetti materiali, «condizioni esterne oggettivabili» (p.27 ss.) quali luoghi, tempi, costi, ma anche le reazioni del paziente all'istituzione di queste condizioni e gli aspetti simbolici ad essi legati. Parametri invariati del setting sono: *il quando*, cioè un tempo come fissazione di un giorno e di un orario, della durata della singola seduta e di quella complessiva dei colloqui, per quanto riguarda la componente oggettiva, e come uso che il paziente fa del suo tempo (salti di incontri, ritardi), per quanto riguarda quella soggettiva; *il dove*, cioè lo spazio fisico e simbolicamente, luogo sicuro, protetto, e portatore di informazioni sullo psicologo; *il quanto*, inteso come onorario e come atteggiamenti e sentimenti legati al valore, allo scambio, alla gratitudine; *il come*, cioè le modalità con cui si svolge il colloquio (fasi, ruoli, obiettivi).

Altro aspetto da considerare riguarda quello che nella narrativa è il punto di vista: la scelta di una posizione da cui osservare, che nel colloquio corrisponde all'adesione dello psicologo ad un modello grazie al quale si orienterà nel rapporto col paziente e nell'intervento (p.124). E il punto di vista dello psicologo, emerge anche in un'altra specie di narrazione tipica del colloquio, che è il resoconto: un racconto di ciò che è avvenuto nel setting, dell'esperienza della relazione e dei vissuti ad essa legati. La stesura per iscritto rappresenta per lo psicologo un modo per riflettere, raccontare e raccontarsi l'evento colloquio.

Infine, bisogna occuparsi della narrazione del soggetto, della storia che racconta. Il testo che presenta è espressione del suo mondo psichico, di una realtà che non è oggettiva ma è costruita dal suo modo di vedere le cose. Ecco allora, che non si attribuisce valore ai fatti in sé, ma al modo in cui sono vissuti, elaborati, e al significato che hanno per il soggetto. Si tende ad assumere «il carattere di verità come intrinseco alla costruzione narrata, anziché attribuirlo agli eventi», assumere cioè «la verità come struttura dell'esperienza soggettiva» (Corrao, in Ammaniti e Stern, 1991: p.48). Così la verità della storia del paziente va ricercata nella coerenza

interna del suo racconto, nell'intreccio dei fatti in una sequenza che dà loro un senso; diviene centrale la verosimiglianza, «la verità immaginale che il racconto produce, intersecando il piano della sua possibilità con il piano dei dati di fatto» (p.49). Ed è il modo in cui il soggetto organizza il suo racconto, la forma narrativa che impone agli eventi, che ha molta importanza in ambito clinico (Montesarchio, 1998: p.49). Il soggetto può disporre gli accadimenti in *Annales*, enumerando, cioè, i fatti in ordine cronologico, ma senza rapporti di causalità tra loro. Se invece i fatti vengono esposti nella forma della *cronaca*, seguono un criterio di causalità ma esteriore, già dato, aprioristico e non contestabile. Solo con la *storia* si giunge ad una narrazione sistematica che prevede anche un'esposizione critica: non solo comunicazione di eventi, ma anche possibilità di indagine, di interpretazione personale, di analisi e contestualizzazione. La *storia* si fonda sulle qualità progettuali del pensiero; gli eventi vengono temporalizzati e ordinati e non semplicemente ricostruiti. La capacità di storicizzare, il passaggio dagli *Annales* alla *storia*, indica la possibilità di leggere i fenomeni in un divenire dialettico. Questo è, allora, il prodotto del lavoro e dell'intervento psicologico: la capacità di raccontarsi storie, di riorganizzare gli eventi, le emozioni, le relazioni tra le cose e i personaggi, per raggiungere un senso.

Ciò che emerge da queste considerazioni è l'idea di uno psicologo che si occupa di racconti, partecipa e collabora alla narrazione del paziente mettendo in parole quanto gli viene narrato sotto forma di sogni e sequenze associative, allo scopo di permettere al paziente di scrivere una nuova biografia.

A questo proposito, appare molto interessante il lavoro di Ferro (1999). La riflessione di Ferro, parte dalla concezione del trattamento analitico come una particolare forma di narrazione costituita da una serie di racconti creati dal paziente e dall'analista che scaturiscono direttamente dallo sviluppo della relazione terapeutica. Col termine "narrazione", egli intende «quel modo di stare in seduta dell'analista tale che egli partecipi con il paziente alla "costruzione di un senso" in modo fortemente dialogico, senza particolari cesure interpretative» (p.2).

All'interno di tale situazione, le trame si articolano e si sviluppano anche in modi impreveduti; paziente e terapeuta producono una storia, risultato di quello specifico incontro, di cui entrambi sono i co-narratori. Nessuno di essi detiene verità pre-

costituite e insieme ricercano «un senso che può svilupparsi solo con il con-senso». L'interpretazione, intesa come decodificazione di significato, viene sostituita dalla “trasformazione co-narrativa” o dalla “co-narrazione trasformativa”; esse sono realizzate per effetto della cooperazione dialogica tra paziente e analista, sono cioè figlie delle menti di entrambi, e generano costantemente sensi nuovi e aperti. Questa visione, che risente dell'influenza del modello bioniano, comporta che il fulcro del lavoro clinico sia sull'*hic et nunc*, sugli aspetti interattivi e sulle modalità di partecipazione dell'analista ai fenomeni che scaturiscono dal mondo interno del paziente, sulla rinuncia all'interpretazione a favore della co-narrazione e sul concetto di campo terapeutico.

Per comprendere meglio il lavoro di Ferro, è opportuno richiamare alcuni concetti bioniani. Nel modello di Bion, il pensiero viene prima della mente. All'inizio il bambino possiede una sorta di “coscienza rudimentale” che si occupa della ricezione degli stimoli sensoriali (elementi β) che verranno trasformati (in elementi α) attraverso la funzione α , che in un primo momento è svolta dalla madre e successivamente viene introiettata. Gli elementi β sono elementi grezzi, provenienti dalle stimolazioni sensoriali ed emotive. Gli elementi α sono, invece, ideogrammi visivi che sincretizzano la risultante emotiva di un'afferenza (p.31), quindi il risultato della elaborazione degli elementi β ; essi sono, in ultima analisi, i mattoncini che costituiscono i pensieri. Per loro natura sono inconoscibili direttamente, se non nella *reverie*, nei flash visivi e nei sogni notturni. In genere, di essi vengono colti i derivati narrativi (che attengono ai generi letterari) o altri derivati (grafico, motorio, onirico,...) (p.62). La funzione α è la funzione che consente di trasformare gli elementi β in elementi α . L'apparato per pensare i pensieri tesse la narrazione; entrambi costituiscono la funzione narratrice. La patologia, in quest'ottica, si configura come disfunzione determinata da una carenza della funzione α o da un deficit dell'apparato per pensare i pensieri. Queste condizioni implicano un'iperpresenza di elementi β , non elaborati, che determinano un ingorgo nel campo e che spingono il paziente in analisi. È necessario che il campo si ammalii, cioè che la malattia del paziente lo contagi, perché si verifichi un processo trasformativo nella situazione psichica del paziente. L'analista deve muoversi tra la capacità di percepire gli elementi scissi e quella di sintetizzarli, cogliendone i significati e restituendo

quello più appropriato, ovviamente considerando le capacità assuntive del paziente e rispettandone i tempi. Compie allora una trasformazione narrativa, quando, assumendo gli elementi β , che urgevano come turbolenze emotive, riesce a metterli in narrazione.

Il testo che emerge è dunque funzione stessa dell'interazione attuale analista-paziente e del campo emotivo. Esso è in continuo variare, in quanto è attraversato da protoemozioni che appartengono alla coppia e che vengono di continuo trasformate in narrazione. Il campo, quindi, coincide con la narrazione che ne viene fatta, ma che è superata nel momento stesso in cui viene portata a compimento; al suo posto emergeranno nuove narrazioni legate ad altre forze emotive. Il campo è un "medium" che consente operazioni trasformative e narrative, con l'unica limitazione che le costruzioni di mondi possibili nascano dal transfert e dalle emozioni e che si trasformino in modo coerente con la storia e il mondo interno del paziente. Il campo, quindi, è una matrice di infinite storie e percorsi possibili che prendono corpo nell'interazione.

Il sistema terapeutico sostituisce la possibilità alla necessità, apre la strada verso la costruzione di versioni del mondo nuove, incoraggiando il gioco infinito della molteplicità dei punti di vista e delle spiegazioni narrative di un testo *in fieri*, verso un processo di attribuzione di senso che è interminabile.

3.5 Narrazione e comunità

Diverse sono state le espressioni cui avevo pensato per dare un titolo a quest'ultimo capitolo: diverse possibilità per delineare il rapporto che esiste, appunto, tra narrazione e comunità. Poiché, se è vero che c'è un rapporto, è anche vero che esso si declina in modi diversi, a livelli diversi.

L'importanza dell'aspetto narrativo nella comunità e, quindi, per la psicologia di comunità, è stato evidenziato da Sacks, per il quale, il profilo di comunità – cioè la descrizione degli elementi che costituiscono la comunità, attraverso gli individui che ne fanno parte – dovrebbe contenere, accanto ai sette sub-profili (demografico, geografico, storico-antropologico, economico, istituzionale, dei servizi e psicologico), un profilo narrativo.

In quest'ultima parte, ho recuperato alcuni concetti collegati al tema della narrazione e a quello della comunità: le dicerie e i pettegolezzi, espressione di come la comunità si narra; l'utopia e il pensiero utopico, che presuppongono la presenza di un'attività psichica condivisa dagli esseri umani, e attraverso i quali si manifesta la capacità simbolopoietica della mente; i *non luoghi* che, per Augè (1993), sono il contrario dell'utopia, in quanto esistono e non accolgono alcuna società organica; il legame tra identità personale e sociale e, infine il concetto di *polis* e gli effetti del pensiero, cosiddetto "politico", in ambiti diversi.

Un primo legame tra narrazione e comunità è costituito dalle *rappresentazioni sociali*: esse fanno riferimento ad un universo simbolico condiviso. Ma che rapporto c'è tra narrazione e rappresentazione, e tra queste e la comunità?

La rappresentazione, nella tradizione psicoanalitica, si configura come il prototipo di ogni possibile esperienza psichica, la condizione perché si animi ogni conoscenza di sé e dell'oggetto (Funari, in Ammaniti e Stern, 1991: p.58) e quindi ogni possibilità di significazione. Kaës (in Jodelet, 1989: p.107 ss.), riprendendo Freud, nota come quest'ultimo distingue tra «rappresentazioni di cosa» e «rappresentazioni di parola». Le prime derivano dalla percezione visuale della cosa (immagini dirette o tracce mnestiche) e caratterizzano il sistema inconscio. Le seconde risultano dalla percezione acustica della cosa e caratterizzano il sistema preconsciouso-conscio. L'immagine mnestica (la cosa) si lega all'immagine verbale (la parola); in questo modo i processi interni del pensiero si trasformano in percezioni e acquisiscono la qualità della coscienza. L'articolazione del vedere e del sentire nella rappresentazione fa sì che l'affetto possa essere colto attraverso il suo legame con una rappresentazione di parola. Il lavoro della mentalizzazione si stabilisce sul legame tra la rappresentazione psichica e la codificazione gruppale. La rappresentazione associata alla parola, infatti, assume significato all'interno del legame interpersonale. Quindi, anche per la psicoanalisi, le rappresentazioni sono «concordate»; sono cioè, «il risultato del contributo psichico al lavoro sociale e culturale della rappresentazione». Ed è per questo che Freud attribuisce una doppia funzione alle rappresentazioni «sociali»: una psichica e l'altra, appunto, sociale, la quale contribuisce alla formazione della comunità e attraverso questa definisce una

rete di legami e rappresentazioni che saranno la base della realtà psichica dei soggetti che a quella comunità appartengono.

In questo senso, il racconto, «la rappresentazione comunicata», costituisce «una zona intersoggettiva condivisa gestita da un sistema comune agli interlocutori». Il racconto di un evento è, infatti, legato alla possibilità di rappresentarselo. Pensieri e rappresentazioni vengono veicolati, all'interno delle comunità, ed espressi in forma narrativa, come credenze, dicerie, leggende metropolitane.

Pettegolezzi e dicerie sono, secondo Benvenuto (2000), espressione di paure e desideri inconsci, attuati aggirando la censura. Quando non si possono esplicitare direttamente opinioni e sentimenti, questi “racconti” servono ad attribuirli ad altri. Attraverso la trama di credenze e dicerie si possono leggere i moti profondi della mentalità collettiva, i suoi desideri, i suoi valori e le sue ansie, che cambiano nel tempo. La loro forza non sta nella verità fattuale – la diceria è, infatti, la deformazione della notizia causata dal passaggio di bocca in bocca – ma nella verità emozionale della narrazione. In questo modo, queste idee assumono credibilità e non servirebbero eventuali prove di falsità, proprio perché esse toccano «le parti più elementari della mente, quelle che cercano risposte facili e pronte» (Veggetti Finzi, 2000) e perché, in quanto condivise, acquisiscono lo statuto di realtà.

«La gente», continua Benvenuto, «tende a credere a qualsiasi cosa confermi i propri stereotipi» (2000), e sono proprio pregiudizi e superstizioni che le dicerie consentono di perpetuare. Ne sono un esempio, in questi anni, i racconti sugli zingari che rubano i bambini e, nel passato, quelli sui comunisti che, a quanto pare, i bambini li mangiavano. Le dicerie in questo senso, così come i pregiudizi – i quali coinvolgono la persona dal punto di vista affettivo e sono connessi al senso comune – tendono a considerare l’“altro” estraneo, pericoloso per il gruppo, per l’ordine prestabilito e minaccia da cui difendersi.

Il pregiudizio – “giudizio a priori” – prescinde, per definizione, da ogni esperienza reale, da qualsiasi riscontro empirico, e, essendo condiviso da molti, garantisce al singolo la sicurezza della correttezza delle proprie opinioni. Le funzioni del pregiudizio (difensiva, conoscitiva, espressione di valore) esprimono l’idea di un “altro” – a cui il pregiudizio è diretto – portatore di caratteristiche, positive o negative, comunque diverse. Da un punto di vista psicodinamico, possiamo

considerare questo “altro” alla luce della teoria junghiana e in particolare del simbolo collettivo dell’Ombra: esso contiene tutti gli aspetti repressi, inconsci, socialmente disdicevoli e quindi inaccettabili. Per Jung l’Ombra coincide con l’inconscio personale; è la figura che personifica quello che il soggetto non riconosce e che, tuttavia, lo perseguita in maniera più o meno diretta. L’incontro con se stessi è un’esperienza sgradevole, a cui si sfugge proiettando tutto ciò che è negativo sul mondo esterno. Solo chi è in grado di vedere la propria Ombra e di sopportarne la conoscenza, riesce a far affiorare l’inconscio personale (Jung, 1934: p.19). Questa esperienza è tanto dolorosa per il soggetto che i suoi meccanismi di difesa vengono attivati e determinano la negazione dell’esistenza di tali caratteristiche e la loro proiezione all’esterno. Secondo Jung, inoltre, di fronte alla messa in dubbio della supremazia della coscienza, l’umanità si è sforzata di consolidarla attraverso «i riti, le *représentations collectives*, i dogmi» (*ivi*, p.20), barriere contro i pericoli dell’inconscio.

La comunità, con il suo sistema di regole e la sua organizzazione, è costituita anche da conflitti, aggressività che tende a proiettare fuori di essa e contro cui erige le sue difese. Tutto ciò che c’è di negativo dentro la comunità, viene attribuito ad un “nemico” esterno, tanto più “mostruoso” quanto più sfuggibile ai propri codici di comprensione.

La comunità si narra per *stereotipi*. Come è già stato detto, essi sono immagini mentali che mettono ordine al flusso di informazioni in entrata, ossia descrizioni semplicistiche delle caratteristiche degli individui, che consentono di identificare una persona per la sua appartenenza, con conseguente perdita delle informazioni differenziali che esistono tra gli appartenenti a uno stesso gruppo. Alla categorizzazione, all’ordine che rappresentazioni e stereotipi impongono alle cose, si accosta la dimensione dinamica dell’*icona* (Di Maria, Lavanco, Novara, 1999: p.71). Mentre lo stereotipo è frutto del processo secondario – quindi dettato da una logica – l’icona è legata a qualcosa di più profondo, conflittuale, mai dato una volta per tutte. Se da un lato ritroviamo semplificazioni e definizioni, dall’altro emerge la molteplicità, il carattere narrativo e storico dell’icona. Così essa, va oltre l’immagine stessa intesa come riproduzione del mondo reale, per aprirsi al non conosciuto, alle diverse possibilità di rappresentazione.

Sulla rappresentazione iconica e sul mondo delle immagini, è interessante riprendere una riflessione di Bruner (1996: p.173): «le immagini [...] sono anche delle inquadrature in cui vengono fermate delle azioni che fanno parte di una narrazione. Quando l'azione umana giunge finalmente ad essere rappresentata con le parole, non viene espressa in una formula universale e atemporale, ma in una storia [...]». Infatti, senza minimizzare l'importanza del sentimento di coesione del gruppo, che le credenze, le dicerie e le rappresentazioni in genere, contribuiscono a mantenere, sembra necessario, in alcuni casi, «relativizzare il concetto di rappresentazione e narrazione». Le narrazioni evidenziano ciò che è interessante o significativo in specifici momenti e contesti e non descrivono quindi una realtà statica. (Montesarchio, Buccoleri, 1999: p.67).

Considerare la narrazione come terreno privilegiato per la negoziazione/rinegoziazione dei significati e come mezzo per mettere in luce punti di vista diversi, può servire nell'incontro con l'"altro". Si tratta, innanzitutto, di essere consapevoli che non esiste una verità sola, assoluta; se, infatti, la ricerca della verità è stata collegata al potere di nominare, e così dare identità alle cose, recuperando l'etimologia della parola (dal greco *α-ληθεια*) risulta chiaro come questa "verità" sia affermata con l'ausilio di una privazione che nasconde l'esistenza di una voce "altra" (Menarini, Lavanco, 1997: p.26). Proprio per l'impossibilità di ridurre ad un'unica rappresentazione semantica una verità, che unica non è, è importante far posto alle diverse storie e punti di vista.

Ecco perché la narrazione nella comunità. In una società in cui gli stereotipi divengono modelli di riferimento, i luoghi comuni e i pregiudizi ostacolano la comunicazione determinando l'arroccarsi nelle proprie posizioni, diviene necessario trovare parole, costruire un dialogo, nuovi significati. La narrazione è lo strumento più valido per costruire conoscenza, per relazionarsi agli altri attraverso l'accoglimento delle loro storie e delle stesse soggettività narranti, e la comunità, è il luogo in cui le diversità possono incontrarsi e confrontarsi. Essa è l'ambito privilegiato d'intervento, in cui possono essere utilizzate le strategie più adatte per costruire nuove appartenenze, lavorando non solo con gli "altri" – i destinatari del pregiudizio – al fine di promuovere le loro risorse e competenze, ma anche con chi i pregiudizi li ha, cercando di attraversare le differenze e di scoprire le somiglianze.

Se mondo immaginario e mondo reale sono stati considerati ambiti diversi e opposti – in quanto l’immaginazione evoca la produzione di sogni, simboli e illusioni, mentre alla realtà competono i fatti – tale dicotomia viene annullata se si considerano i “prodotti” dell’immaginario sociale quali miti, credenze, ideologie, il cui valore, come detto prima, non è determinato dalla loro fedeltà al reale. Il riferimento alla capacità immaginativa, alla fantasia creatrice, ci conduce al concetto di *utopia*, attraverso il quale apriamo un altro spazio di riflessione sul legame tra narrazione e comunità.

L’*utopia* è espressione della capacità simbolopoietica della mente, che pensa l’impensabile e si impegna nella fondazione di una città nuova «allo stesso tempo, spazio d’attesa e di svelamento di significazioni diverse» (Di Maria, 2000: p.81). Il termine “*utopia*”, dal greco *ou* (non) e *τοπος* (luogo), traducibile come «luogo che non esiste», fu usato da Thomas More (1516) nell’omonimo testo, per descrivere uno stato ideale retto sull’uguaglianza economico-giuridica dei cittadini: l’autore si riferiva ad una costruzione immaginaria, fantasiosa, al di là della realtà. L’opera di More aprì la strada a tutta la letteratura utopistica, che nel ventesimo secolo, si connette al genere fantascientifico.

Tema interessante che emerge da questo filone letterario è relativo ai mondi possibili, «altri». Come nell’ambito della *science fiction*, in cui si è tentato di coniugare reale e artificiale, bisognerebbe iniziare a considerare «reale» tutto ciò che «fa parte della relazione fra il soggetto e questo mondo possibile» (Menarini, Lavanco, 1997: p.120). Quello di accogliere le dimensioni «altre», è uno sforzo che dovrebbe essere quotidiano e che può essere realizzato recuperando proprio il “fantastico” inteso come possibilità di espansione del reale. Il pensiero immaginativo offre all’essere umano molteplici opportunità; esso è un modo di percepire, immaginare ciò che manca e, in base a questo, orientare le azioni future (Di Maria, 2000: p.75). L’immaginazione è infatti legata all’esperienza, a uno stato di cose attuali su cui si vuole operare una trasformazione. Ed è proprio su questa linea che si colloca il *pensiero utopico*. Esso è basato sulla motivazione umana a formare relazioni che hanno come caratteristica il desiderio di trasformare la realtà (p.77) e tende a «istituire relazioni e rapporti tra gli uomini fondati sull’esistenza e la coesistenza di e tra culture differenti a partire dall’esistenza e la coesistenza di e tra

individui diversi e delle loro soggettività» (p.79). Inoltre, grazie al pensiero utopico è possibile confrontare desiderio e realtà, immaginato e costruito.

L'utopia, quindi, si può definire come pensiero su una città nuova, da costruire, fondata sulla molteplicità dei significati e sulla tolleranza del diverso. È chiaro, allora, come questo concetto sia vicino a quello di narrazione, intesa come modo di pensare, attraverso il quale l'uomo costruisce e rappresenta il dominio ricco e disordinato dell'interazione umana (Bruner, in Ammaniti e Stern, 1991).

3.6 I non luoghi

Altro concetto legato alla comunità e alla narrazione è quello di luogo. Parlando di comunità, abbiamo visto l'importanza della dimensione territoriale, che definisce non soltanto confini fisici, ma anche "umani". Il luogo, inteso come contesto geografico e relazionale in cui si svolge la vita degli individui, ha quindi la capacità di esprimere in modo diretto la realtà di vita, interiore ed esteriore, dell'uomo e della collettività sociale. Il luogo si fa espressione di due tendenze contrastanti. Da un lato, è una sorta di racconto visivo, stratificazione di segni da cui emergono storie che evocano il passato, denso di memorie e di significato; il luogo, cioè, si fa "narratore" di una storia passata e diventa così la via per ritrovare le proprie radici. Dall'altro, può essere espressione dello spaesamento, della perdita dei punti di riferimento: ne sono esempi gli scenari urbani e tutti i posti senza memoria né traccia del passato.

A ciò si collega la distinzione, che Augè fa nel suo libro (*I non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano, 1993), tra *luoghi* e *non luoghi*. I primi, definiti *luoghi antropologici*, sono caratteristici della modernità, si basano su un insieme di elementi condivisi e sono, perciò, oggetto di riconoscimento per chi vi abita. Essi hanno tre attributi peculiari: sono *identitari*, in quanto parte fondamentale e inscindibile dell'identità di chi vi è nato e vi risiede; *relazionali*, cioè composti da relazioni tra persone e non da individui isolati; *storici*, in quanto inglobano in sé il passato che permane senza essere occultato o separato dalla vita quotidiana.

I *non luoghi*, invece, sono caratteristici di quella che Augè definisce "surmodernità", cioè una condizione caratterizzata dalla presenza di tre figure dell'eccesso: sovrabbondanza degli avvenimenti nel tempo (che si concretizza nel

senso di accelerazione tipico del mondo contemporaneo), sovrabbondanza spaziale (che dà la sensazione di un mondo che si restringe, rendendo più facili gli spostamenti e creando la possibilità, tramite i media, di “conoscere” posti lontani) e individualizzazione dei riferimenti (che si riferisce al fatto che l’uomo moderno si percepisce come “mondo in sé” e tende a produrre senso individualmente). *Non luoghi* sono, allora, ipermercati, stazioni, aeroporti, centri commerciali, autostrade. Essi indicano due realtà complementari: da un lato, gli spazi costituiti in relazione a certi fini e, dall’altro, il rapporto che gli individui intrattengono con questi spazi. Tale rapporto è mediato da parole e testi – legati alle modalità d’uso degli spazi stessi – che si esprimono, a seconda dei casi, in modo prescrittivo, proibitivo, informativo. Il *non luogo*, per Augè, è una “parentesi” con caratteristiche proprie, al di là della quale persiste la socialità del luogo; se, infatti, quest’ultimo è identitario, relazionale, storico, il *non luogo* non può definirsi né identitario, né relazionale, né storico. Tuttavia «i *non luoghi* rappresentano l’epoca; ne danno una misura quantificabile ricavata addizionando [...] le vie aeree, ferroviarie, autostradali [...]e infine la complessa massa di reti cablate o senza fili che mobilitano lo spazio extra-terrestre ai fini di una comunicazione così peculiare che spesso mette l’individuo in contatto solo con un’altra immagine di sé stesso». Mentre i luoghi antropologici, costituiti da identità singole e relazionali, creano un sociale organico, legato ad un linguaggio, a delle regole, ai punti di riferimento dati dal paesaggio, i *non luoghi* creano solitudine e similitudine: i legami sono contingenti ed esistono solo nell’*hic et nunc*.

Il *non luogo* è, quindi, uno spazio che viene abitualmente attraversato e non abitato, in cui colui che lo attraversa non può leggere né sulla sua identità, né dei suoi rapporti con gli altri e né ritrovare elementi legati ad una storia comunitaria. Da qui, il senso di spaesamento, di smarrimento delle proprie matrici di significazione e dei propri valori, che l’individuo sperimenta, sensazione determinata dall’“indebolirsi” dell’identità individuale e comunitaria: l’individuo, infatti, è uguale agli altri e – anche se immerso tra la gente – solo, perché in fondo non legato ad essa.

Per potere agire in una tale situazione, credo si debba, innanzitutto, iniziare a pensare alla condizione di “passaggio”, di “attraversamento”, in cui la persona si viene a trovare, come possibilità di creazione di nuovi itinerari, di nuovi significati. Anche in questo caso, la narrazione potrebbe essere utilizzata per aiutare a sostenere

l'identità (come dice Bruner, 1996, p.161: la storia «è il contesto canonico dell'autobiografia individuale. È il nostro senso di appartenenza al passato [...] che ci consente di dare conto di noi e della nostra esistenza»); e ancora una volta, il setting di comunità potrebbe dare le risposte più adeguate: in un'ottica di sviluppo di comunità, attraverso la ricerca-intervento partecipata, gli interventi di rete, di *empowerment*, si potrebbe giungere non solo al miglioramento delle condizioni materiali, ma anche al rafforzamento del senso di appartenenza.

La presenza dell'altro e la dimensione sociale sono state considerate da più autori componenti fondamentali nella formazione dell'identità: essa si costruisce, giorno dopo giorno, attraverso gli scambi col "mondo esterno".

In particolare, nell'ottica gruppoanalitica, la "relazione" (tra individuo, famiglia e gruppo) fonda radicalmente l'esperienza psichica: la personalità è il frutto delle relazioni che collegano, sin dall'infanzia, il bambino alla sua famiglia e al suo ambiente. Alla nascita, infatti, l'individuo riceve quell'eredità culturale che assicura la sua formazione, il suo essere sociale e che stabilisce quali siano i tabù, gli imperativi, i modelli di comportamento. Quindi, in termini gruppoanalitici, la personalità individuale si costruisce all'interno di matrici, di reti relazionali transpersonali, che attraversano i singoli connettendoli in dimensioni collettive. Un gruppo di persone, per il fatto di essere della stessa cultura, condivide una "*matrice di base*", profondamente segnata dal tempo e dalla storia reale delle loro relazioni. Essa emerge da queste relazioni come fattore specifico, non riducibile alla sommatoria delle interazioni tra i singoli: è il risultato del campo mentale interpersonale, dal quale deriva il significato di tutti gli eventi e di tutte le comunicazioni. La matrice, quindi, potrebbe essere pensata come una rete concettuale che consente di leggere i fenomeni. Il "*transpersonale*" indica tutti i fatti mentali, soprattutto di carattere emotivo, condivisi da più persone che abbiano tra loro uno stretto rapporto di tipo culturale o interpersonale; esso è «l'insieme delle relazioni che il soggetto interiorizza e si autorappresenta a partire dalla sua nascita e che divengono parte costitutiva della totalità del suo mondo interiore» (Di Maria, Lavanco, Lo Piccolo, Menarini, 1995: p.48). Il transpersonale si dispiega in sei livelli, che sintetizzano le principali esperienze collettive a cui si collega e da cui si sviluppa la vita psichica individuale: *biologico-genetico*, relativo agli aspetti specie-

specifici che vengono trasmessi e costituiscono il substrato essenziale per la costruzione del materiale cerebrale e somatico; *etnico-antropologico*, relativo alla macro-cultura cui il soggetto appartiene, che gli fornisce le coordinate socio-culturali e storiche; *transgenerazionale*, che riguarda la sfera del mondo familiare, i suoi miti, i suoi codici che vengono tramandati di generazione in generazione; *istituzionale*, connesso agli aspetti psico-sociali della vita umana (che quindi ha a che fare con ruoli, gerarchie, funzioni organizzative, aspetti storici, economici e con tutto ciò che comporta, in termini di vissuti, far parte delle “istituzioni” umane); *socio-comunicativo*, riferito alla dimensione macro-sociale; *politico-ambientale*, riferito agli spazi soggettivi e sociali della trasformazione.

La gruppoanalisi ha consentito di «esplorare la trama mentale del *Noi*», una doppia relazione con gli altri e con la storia del gruppo, e ha approfondito la relazione tra “Io” (inteso come stabilità) e “Noi” (inteso come appartenenza sociale) (Di Maria, Lavanco, Novara, 1999: p.63). Con il concetto di transpersonale, abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulla nascita culturale e psichica del soggetto; risulta chiaro che esiste un legame tra “identità personale” e “identità sociale”. L’identità comunitaria ha un posto centrale nel processo di costruzione dell’identità individuale.

Rappaport ha analizzato il ruolo che la narrazione può assumere nello sviluppo del senso psicologico di comunità e nella costruzione dell’identità individuale e collettiva: per l’autore, tutte le comunità elaborano delle narrazioni, e queste influenzano lo sviluppo dell’identità dei suoi membri. Egli distingue tra “storia”, la «rappresentazione cognitiva organizzata temporalmente e tematicamente che l’individuo ha degli eventi nel tempo», e “narrazione”, termine con cui si riferisce alle storie condivise, attraverso l’interazione e le diverse forme di comunicazione, all’interno di un gruppo; è proprio l’esistenza di una narrazione condivisa che fa di un gruppo di persone, una comunità (Rappaport, in Amerio, 2000: p.426).

Ma è ad essa che dobbiamo ritornare: i temi sviluppati da Rappaport, rimandano a un’idea di comunità come oggetto d’indagine dinamico, complesso e storicamente determinato. Essa rappresenta, secondo Wiesenfeld, «il contesto fondamentale all’interno del quale l’attività degli individui si esplica ed il cambiamento sociale diviene possibile» (*ivi*, p.426). A ciò è collegato il concetto di livello politico-ambientale, che riguarda, appunto, «la possibilità di interagire efficacemente nella

costruzione e trasformazione della propria comunità» (Di Maria, Lavanco, Novara, 1999: p.36). Esso rimanda alla creazione di un pensiero comunitario, di cui sono chiaramente artefici i membri della comunità, i quali pensano e realizzano trasformazioni del sistema di significazione dello stato di cose presenti.

Di fronte alla variabilità dei fenomeni, l'esigenza è quella di un modello per leggere la realtà. La psicologia di comunità si focalizza sulla realtà contingente e risponde proponendo un modello incentrato sulla negoziazione e sulla produzione di significati. Non si tratta, quindi, di applicare delle "leggi", ma di creare, di volta in volta, nuove "regole", adeguate alle condizioni presenti; l'operatore di comunità è allora un operatore del "possibile".

Se consideriamo la comunità come *polis* e la narrazione come creazione di mondi possibili, entrambe possono essere definite *sensemaker*: attraverso esse si può leggere la realtà e attribuirle significato.

La narrazione attraversa la comunità a più livelli: c'è una storia comune in cui tutti i membri si riconoscono, ci sono storie minori, contestuali, e narrazioni come atto di "potere", tentativi di contenere l'alterità, assumendo l'"altro" nella propria storia (ne sono esempi, le voci e i pettegolezzi). Nel momento in cui, attraverso la quotidiana attività narrativa, si ricostruisce continuamente la narrazione della comunità – per mezzo della quale i suoi membri comprendono il loro passato comune, il presente e il futuro –, la storia stessa della comunità si trasforma in un complesso processo ermeneutico. Senza narrazione non c'è continuità tra presente e passato, non c'è responsabilità, né possibilità di agire insieme per governare se stessi.

Ecco, allora, perché la narrazione nella comunità. Tante sono le strade che si possono percorrere in quest'ambito, avvalendosi dello strumento narrativo. Esiste, ad esempio, un legame molto stretto tra narrazione ed *empowerment*: in questo modo gli psicologi possono contribuire al cambiamento sociale aiutando le persone a scoprire, creare e rendere disponibili l'uno per altro narrazioni alternative.

Capitolo 4 - NARRARE LO STRESS E IL BURNOUT

4.1 Lo Stress

Gli insegnanti sono oggi chiamati a svolgere più ruoli (sono educatori, psicologi e anche burocrati) oltre tutto dagli obiettivi non ben definiti, di conseguenza lavorano di più senza che però a questo corrisponda un adeguato trattamento economico. Inoltre, il susseguirsi continuo di riforme richiede agli insegnanti le acquisizioni di nuove abilità come quelle di saper lavorare in gruppo, utilizzare nuovi mezzi di comunicazioni come il computer, elaborare e progettare dei programmi di studio che istighino la creatività degli studenti, saper coinvolgere anche i genitori all'apprendimento dei loro figli. Pertanto oggi la funzione dell'insegnante non si limita più alla semplice trasmissione di conoscenze, piuttosto necessita l'acquisizione di competenze psico-pedagogiche-didattiche che lo dovrebbero aiutare a rispondere adeguatamente ai bisogni formativi di alunni con esigenze, motivazioni, stili cognitivi, ritmi di apprendimento diversi.

In conclusione, dobbiamo cercare di prevenire il profondo disagio che si manifesta negli insegnanti oggi non ancora sufficientemente preparati ad affrontare queste continue innovazioni sociali. Il termine *stress* viene adottato nel secolo scorso in settori ben lontani dalla psicologia e dalla medicina; esso, infatti, venne usato in fisica e ingegneria per indicare la tensione, lo sforzo cui venivano sottoposte le strutture metalliche di una costruzione, per esempio dei ponti, per verificarne la capacità di sostegno.

Successivamente introdotto nell'ambito delle scienze biologiche e psicologiche, il termine *stress* venne ad indicare una serie di stimoli (*stressor*) che, agendo sull'individuo a livello fisiologico, psicologico e comportamentale, erano in grado di produrre una reazione di difesa da parte dell'individuo stesso.

Stress è la risposta dell'organismo verso ogni stimolazione (*stressor*), esterna o interna ad esso, che continuamente ne perturba l'abituale equilibrio interno. E' proprio con la reazione di *stress* che l'organismo tende a ristabilire il suo adattamento con l'ambiente circostante.

Il primo a svolgere un'indagine sistematica attorno alla nozione di *stress* è Selye (1956), le cui intuizioni si riallacciano al concetto di omeostasi, introdotto dal

fisiologo Cannon. Con tale termine, Cannon (1932), intendeva indicare il fatto che l'organismo, animale o umano, tenda a mantenersi in un costante equilibrio dinamico. Ciò vuol dire che l'organismo ha dei limiti stabiliti in modo preciso circa il livello di tensione che può sopportare, per cui un livello di tensione troppo elevato o troppo basso protratto nel tempo, alla fine potrebbe non essere più tollerato. Così quando l'equilibrio omeostatico è minacciato da fattori interni ed esterni, s'innescano delle risposte atte a ristabilire l'equilibrio perso. A tal proposito Selye ha individuato il concetto di Sindrome Generale d'adattamento o *Stress* per indicare le reazioni aspecifiche dell'organismo volte a ripristinare il normale equilibrio e adattamento in qualche modo perturbato da fattori esogeni ed endogeni.

Questa conclusione scaturiva dalle osservazioni fatte dallo stesso Selye, sui suoi pazienti che nonostante fossero affetti da patologie diverse (cancro, tubercolosi, ustioni gravi), presentavano alcune risposte fisiologiche uguali.

A queste risposte fisiologiche, aspecifiche e universali, che rimangono costanti qualunque sia il tipo d'agente stressante che le ha provocate, si accompagnano le reazioni specifiche come, per esempio, la formazione di anticorpi nel caso d'infezioni. L'insieme di queste risposte permette all'organismo di affrontare un'esigenza, o di adattarsi ad una nuova condizione. La sindrome Generale d'adattamento sarebbe così caratterizzata da tre fasi:

1. la reazione di allarme, che è mediata dal Sistema Nervoso Simpatico e dal Sistema Endocrino, e rappresenta l'immediata risposta psico-fisiologica che si manifesta di fronte a qualsiasi evento stressante. Infatti, allo shock iniziale causato dall'agente stressante che turba il suo equilibrio, l'organismo reagisce mettendo in azione i suoi meccanismi di difesa e intensificando le proprie reazioni fisiologiche come, per esempio, l'aumento della frequenza cardiaca, il respiro accelerato, l'incremento della pressione arteriosa, la sudorazione. Sono proprio tali meccanismi che arginano i cambiamenti verificatisi cercando di mantenere l'equilibrio omeostatico dell'organismo;

2. resistenza o adattamento, è la fase nella quale, con la scomparsa delle prime manifestazioni d'allarme, si realizza una nuova forma d'adattamento all'esposizione prolungata della situazione. Tale fase ha una durata variabile in relazione al protrarsi della condizione di *stress* e alla capacità individuale di difesa;

3. esaurimento, questa fase si realizza se la reazione d'allarme viene elicitata troppo intensamente o troppo frequentemente e se l'esposizione all'agente stressante è prolungata, a tal punto da esaurire il potere di adattamento dell'organismo nella fase di resistenza. In particolare, l'incapacità dell'individuo di adattarsi agli stressor segna il crollo delle sue difese naturali e il dispiegarsi di una varietà di fenomeni ad esito patologico.

In questi casi, il concetto di *stress* si coniuga con la nozione di tensione (*strain*) e di disturbo dell'adattamento (*disease of adaptation*) con i quali si vengono ad indicare fenomeni che riflettono alterazioni più o meno gravi del benessere fisico e psicologico-sociale dell'individuo.

Di conseguenza, fonte di tensione e di disagio e perciò di *stress* è indifferentemente qualunque eccesso o difetto di stimolazione, rispetto ad un livello ottimale al quale corrisponde il miglior funzionamento dell'organismo.

Da questo punto di vista, dunque, ciò che qualifica l'evento come stressante non è tanto la qualità dei fattori che entrano in gioco, piacevoli o spiacevoli, ma l'intensità del bisogno di riadattamento che viene attivato.

Le conclusioni a cui era giunto Selye sono state in parte corrette in quanto se, da un lato, è vero che si considera la risposta dell'organismo allo *stress* come risposta generica aspecifica, dall'altro è anche vero che si cerca di collegare determinate alterazioni fisiologiche con le caratteristiche dello stimolo e con quelle individuali della persona. Quindi, sono diverse le variabili che devono essere prese in considerazione affrontando lo *stress*: fattori psicologici, comportamentali e di personalità, interazioni della persona con l'ambiente, ecc...

Lo *stress* possiede anche dei risvolti positivi in quanto rappresenta uno stimolo all'azione, ma è soprattutto la capacità individuale di adattamento ad esso (reattività) a consentire la suddivisione degli episodi in *distress* (*stress* nocivi) ed *eustress* (*stress* positivi). Entrambi i concetti di *stress*, positivo e negativo, comportano la Sindrome Generale di Adattamento, ma hanno diverse conseguenze. Mentre l'eustress produce effetti desiderabili come il miglioramento della capacità delle risposte attive, il distress determina risposte inappropriate, deterioramento delle prestazioni, depressione e così via. Esso infatti, può originarsi quando la sollecitazione è eccessiva oppure minima e provoca monotonia e inibizioni delle

normali esigenze di attivazione dell'organismo. In sintesi, lo *stress* funziona come una sorta di segnale d'allarme che scatta nel momento in cui qualcuno o qualcosa turba il nostro equilibrio psicofisico. Ogni tipo di stimolo, inoltre, positivo o negativo, costringe il nostro organismo ad adattarsi ad esso. Infatti, i fattori che determinano e condizionano la specificità di risposta allo *stress*, non sono solo legati a vicende o stimoli negativi della vita, ma anche ad eventi positivi, come la nascita di un figlio, il raggiungimento di traguardi nella carriera professionale, l'acquisto di una casa.

Lo *stress* è in agguato, spesso è dentro di noi, è nella realtà che ci circonda, è legato allo stile di vita che si conduce, al tipo di problema che bisogna affrontare, alla sua gravità, alla concomitanza d'altri problemi, alla percezione che si ha rispetto alla propria capacità di poter avere in qualche modo controllo sulla realtà. Gli stimoli possono essere molteplici, indefiniti e imprevedibili, ma la sensazione di non poterli controllare e gestire, la sensazione che la realtà possa sfuggirci di mano, mina la stabilità dell'individuo e lo pone in una situazione d'attesa, d'allarme, d'ansia che non gli consente di rispondere in modo adattivo e positivo ai problemi.

Gli eventi, infatti, sono sempre in rapporto con un individuo che li permea di significati personali e che si batte per controllarli e vincerli. Ecco perché ciò che è stressante per un individuo non lo è per un altro. Lo *stress*, infatti, per quanto negativo e perturbante (*distress*), se è adeguatamente gestito, è alla base del benessere psicofisico (*eustress*). Ansia, irrequietezza, difficoltà a concentrarsi, irritabilità, stanchezza, insonnia, malumore, sensazione di pesantezza e malessere ingiustificato, perdita d'entusiasmo, sensazione di non essere lucidi come prima, vissuti d'inadeguatezza rispetto alla realtà professionale, possono essere i primi segnali che rispecchiano un momento della vita in cui gli eventi non vengono ben gestiti.

Alcuni autori, hanno sottolineato come a produrre lo *stress* non è tanto lo stimolo in sé quanto piuttosto la reazione cognitiva e/o emotiva del soggetto, al punto che si può tradurre uno stimolo che potenzialmente non è nocivo in uno che, facendo riferimento all'esperienza e alla personalità di ciascuno, diventa uno stressor. Proprio in conseguenza dell'interazione della persona con l'ambiente in cui vive, divengono importanti per l'insorgenza dello *stress* i fattori psico-sociali.

La psicologia moderna, prendendo spunto da queste premesse, ha polarizzato la

propria attenzione sugli aspetti cognitivi ed emotivi, ovvero soggettivi, della risposta allo *stress* che si presenta in tal senso come unica, individuale, e legata al contesto storico del soggetto, alle sue caratteristiche di personalità, alle vicende della propria vita (dalla nascita all'età adulta), al grado di maturazione e sviluppo dell'Io. Lo *stress*, pertanto, diventa una minaccia per l'individuo quando vi è una discrepanza fra ciò che siamo in grado di fare, la nostra capacità di rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente e le richieste stesse che, se nella maggior parte dei casi provengono dal mondo esterno, in molte circostanze sono legate ad ambizioni o illusioni personali.

Due concetti chiave in questa prospettiva, sono la valutazione e il *coping*, cioè il far fronte, riuscire a gestire gli eventi.

La valutazione, nei suoi aspetti cognitivi ed affettivi, è il processo mentale mediante il quale ognuno di noi attribuisce a ciascun evento un significato soggettivo, personale e dipende, in maniera talvolta determinante, dalla stima che sia ha nella propria capacità di fronteggiare i problemi.

Il *coping* è, invece, l'insieme delle strategie messe in atto per controllare gli eventi ritenuti difficili o superiori alle proprie risorse. Esso è una conseguenza della valutazione: dopo aver considerato se l'evento può avere effetti benefici, trascurabili o dannosi, si passano in rassegna le misure da adottare e i mezzi utilizzabili. Il grado d'efficienza del *coping* è determinato dall'insieme di queste misure e di questi mezzi, in altre parole dalle risorse a disposizione.

Le risorse che si utilizzano per far fronte agli stressor sono sia quelle proprie dell'individuo che quelle provenienti dall'ambiente che lo circonda e le caratteristiche dell'evento stesso.

Le prime comprendono l'attitudine sociale, cioè la capacità di comunicare e avere rapporti con gli altri in modi efficaci perché ciò facilita il lavoro di gruppo, permette di usufruire della collaborazione o dell'appoggio altrui e migliora il controllo delle iterazioni sociali. Mentre quelle provenienti dall'ambiente esterno riguardano le risorse materiali come il denaro, i beni e i servizi disponibili o accessibili.

Comunque, il campo nel quale si è concentrato il maggior numero di ricerche è proprio quello delle risorse legate alle caratteristiche di personalità dell'individuo in quanto capaci, se ottimali, di renderlo meno vulnerabile agli agenti stressanti e più pronto ad elaborare progetti positivi rispetto a se stesso e al contesto d'appartenenza.

La forza dell'Io (Io maturo e funzionale) è la risorsa base che consente di modulare lo *stress* e di renderlo gestibile da parte del soggetto, tant'è vero che, le diverse psicoterapie hanno l'obiettivo comune di favorirne lo sviluppo.

L'individuo con un Io forte è bene adattato, ha fiducia in se stesso, ha un chiaro senso della realtà, ha forti interessi, dà un'impressione positiva, ha un adeguato senso del controllo personale (*locus of control*).

Un individuo con alto senso del controllo personale ritiene, infatti, che le vicende della vita, compresa la salute, dipendano più dalle proprie azioni che da variabili esterne (controllo interno). Come conseguenza di ciò, egli s'impegnerà anche attivamente per far andare le cose come desidera.

L'individuo con un senso del controllo personale basso tende a considerarsi in balia degli agenti esterni, che gli sfuggono di mano e, quindi, si affiderà passivamente alla sorte (controllo esterno).

In merito al quadro ambientale, le risorse legate alla qualità delle relazioni sociali sono fondamentali per affrontare gli stressor con uno spirito adeguato, garantendo una rete di reciproco sostegno in grado di contenere ansie e preoccupazioni e di rafforzare i sentimenti positivi verso se stessi.

Inoltre, ogni tipo di relazione che instauriamo con gli altri, non funge solo da sostegno, ma ha anche un importante effetto di regolazione dei pensieri, delle emozioni e dei comportamenti. In molte ricerche è emerso che la presenza del coniuge, l'impegno in attività religiose o sociali, la presenza di una rete amicale, hanno effetti benefici su vari parametri, dal semplice comportamento di malattia ad una serie di malattie acute e croniche, alla possibilità di suicidio, incidenti, ecc...

Sul finire degli anni cinquanta, due cardiologi americani, Rosenman e Friedman, per stabilire se lo *stress* da lavoro abbia un qualche incidenza sull'infarto, hanno distinto il comportamento (inteso come stile di vita) di tipo A da quello di tipo B.

In sintesi, il comportamento di tipo A è descritto dalle seguenti caratteristiche: competizione, intraprendenza, aggressività, rapidità nel lavoro, impazienza, irrequietezza. Mentre gli individui che posseggono un comportamento di tipo B sono caratterizzati da: indolenza, pazienza, tranquillità, calma.

In relazione a questa distinzione, alcuni studiosi (Cherniss 1983) hanno trovato che soggetti che possono essere ricondotti alla personalità di tipo A sono più

predisposti a vivere situazioni stressanti e più a rischio di *burnout* (particolare modalità di risposta allo *stress* negativo). Gli individui con la personalità di tipo A percepirebbero il lavoro come conflittuale ed insoddisfacente, si lascerebbero coinvolgere eccessivamente dal lavoro a scapito di altri interessi e avrebbero un rapporto con il tempo contraddistinto da un senso d'urgenza. Sarebbero, inoltre, incapaci di prendersi delle pause e tenderebbero ad esplodere in situazioni percepite come frustranti.

Alla personalità di tipo A, sarebbe contrapposta quella di tipo B, caratterizzata, invece, da atteggiamenti riflessivi, tranquilli e rilassati, competitività moderata, soddisfazioni per le proprie condizioni lavorative e per il proprio status sociale ed economico. I tratti di personalità di tipo B costituirebbero allora una modalità di relazione con l'ambiente in grado di alleviare l'impatto che gli eventi lavorativi hanno sull'individuo. Queste caratteristiche sarebbero dunque una sorta di fattore protettivo o di *reliance* rispetto ad eventi stressanti (Caracciolo et al. 1998).

Con il termine *reliance* ci si riferisce a delle capacità e abilità proprie di un soggetto a ridurre la tensione che gli deriva dall'incontro con eventi stressanti ed alla capacità individuale di saperli fronteggiare adeguatamente. Tra i fattori di *reliance*, oltre alla personalità di tipo B, particolarmente interessante è quello di *hardiness* (Kobasa, 1979). Con tale termine, ci si riferisce ad una modalità di porsi nei confronti dell'ambiente contraddistinto da tre elementi:

1. *commitment*, una modalità di impegno e coinvolgimento adeguato e non eccessivo nelle attività lavorative;
2. *controll*, una fiducia in se stessi nel potere personale di controllare gli eventi;
3. *challenge*, una visione della vita che considera le difficoltà quotidiane come opportunità di crescita personale piuttosto che come ostacoli.

Insieme, questi tre aspetti consentono all'individuo una modalità d'approccio al mondo esterno che tende ad utilizzare strategie attive per affrontare gli eventi. Chi utilizza queste modalità o strategie comportamentali nei confronti del mondo è, inoltre, più resistente alle malattie e immune agli stati depressivi.

Possiamo dire, dunque, che le persone rispondono in maniera diversa alle situazioni stressanti in rapporto a caratteristiche di personalità e a stili di vita

acquisiti.

Il lavoro richiede all'individuo l'apprendimento di nuove competenze, l'assunzione di nuovi ruoli, responsabilità ed una serie di abilità legate ai compiti professionali nonché la capacità di stabilire nuove relazioni interpersonali. La capacità di far fronte, più o meno, efficacemente ed adeguatamente ai compiti e ai conflitti legati al ruolo può causare *stress* ed influire sulla soddisfazione personale e sulla salute psicofisica e produttività nel lavoro.

In relazione allo *stress* lavorativo, uno dei modelli più completi che ci può aiutare a comprenderlo è quello proposto inizialmente da Cooper e Marshall (in Cooper, 1978) e poi approfondito da Sutherland e Cooper (Cooper, 1988). In tale modello sintetizzato da Rossati e Magro (1999), sono individuabili cinque fonti di *stress* lavorativo:

1. fonti intrinseche al lavoro (ovvero alla mansione da eseguire), che comprendono tutte quelle caratteristiche che definiscono un particolare lavoro, e, possono contribuire a rendere un'attività intrinsecamente stressante. Queste caratteristiche riguardano:

a. i fattori fisici e ambientali che possono incidere negativamente sul rendimento e sull'efficienza dei lavoratori (rumorosità, illuminazione scarsa o abbagliante, variazione di temperatura, spazi angusti, ecc.);

b. i fattori concernenti l'utenza (Utenti cronici e/o incurabili, informazione sugli stessi, richieste troppo difficili);

c. i fattori derivanti dal sovraccarico di lavoro, che si ha quando il carico di lavoro è eccessivo in termini di tempo e di fatica della persona (frequenti viaggi, orari prolungati, straordinari non sufficientemente pagati, poche risorse materiali, ecc.);

2. fonti relative al ruolo nell'organizzazione, dove per ruolo s'intende quella serie di aspettative di comportamento che sono associate ad una determinata attività. Ciò significa che ogni soggetto svolge compiti determinati (insegnare, apprendere, curare, ecc.) mediante comportamenti abituali che finiscono per trasformarsi in comportamenti attesi. A questi comportamenti corrispondono posizioni sociali (insegnante, studente, medico, ecc.). Le fonti relative al ruolo fanno riferimento:

a. all'ambiguità di ruolo che riguarda la mancanza di chiarezza rispetto ai

compiti di una determinata mansione, e per questo soggetta a diverse interpretazioni;

b. al conflitto di ruolo che si ha quando alla stessa persona vengono rivolte richieste tra loro incompatibili. Queste richieste possono venire sia dall'esterno che dall'interno. Un esempio di conflitto di ruolo si ha quando l'individuo si vede costretto dalle esigenze della propria professione a svolgere una mansione in cui non crede;

c. al sovraccarico di ruolo che si ha quando due segmenti dello stesso ruolo devono venire eseguiti senza vie d'uscita. L'esempio classico è quello della difficoltà ad espletare insieme le mansioni di tipo amministrativo-burocratico e le mansioni più strettamente professionali;

3. fonti relative allo sviluppo di carriera, che riguardano le ambizioni deluse di coloro che hanno elevate aspirazioni ad emergere, alla competitività che si crea tra colleghi per ricoprire un incarico migliore o, ancora, la sovrapromozione per un incarico per il quale non ci si riconosce all'altezza;

4. fonti relative alle relazioni di lavoro, vale a dire le difficoltà di relazioni con i colleghi, l'autorità e i dipendenti. Sono qui rintracciabili quattro stressor relazionali caratteristici:

a. incongruenza di posizione: l'individuo si vede costretto dalle esigenze della propria professione a svolgere una mansione in cui non crede o quando il ruolo che si occupa è diverso da quello che si vorrebbe;

b. densità sociale: uno spazio di vita insufficiente;

c. presenza di personalità abrasive: soggetti che costituiscono possibili fonti di *stress* in quanto sono insensibili verso l'emozione altrui e distanti nelle relazioni;

d. stili di *leadership*, modalità con cui il superiore si rapporta al subordinato. La *leadership* può risultare di tipo autoritario o democratico (Lewin, 1939). Nel primo caso, i lavoratori non potendo offrire suggerimenti o esprimere proposte, si sentirebbero poco o per nulla partecipi e coinvolti nell'attività lavorativa, sviluppando apatia, tensione, demotivazione o conflitto aperto. Nel caso di una *leadership* democratica ne ricavano vantaggi sia i lavoratori, molto più coinvolti e responsabilizzati, sia i vertici della stessa azienda (Favretto, 1994);

5. fonti relative alla struttura e al clima organizzativo, proprio perché il clima organizzativo è costituito da valori e norme organizzative, sentimenti e credenze

collettive, esso può influenzare in modo sia positivo che negativo il senso d'appartenenza all'organizzazione quindi, comportamento e le prestazioni dell'individuo.

Secondo Cooper (1978; 1988), conseguenza di queste fonti possono essere gli effetti che si riscontrano a livello individuale ed organizzativo (tabella n. 1).

Tabella n. 1 - *Gli effetti dello Stress Lavorativo secondo Cooper*

INDIVIDUALI	ORGANIZZATIVI
<ul style="list-style-type: none"> • Alterazioni della pressione diastolica • Alterazioni dei livelli di colesterolo • Alterazioni della frequenza cardiaca • Tabagismo • Alcolismo • Umore depresso 	<ul style="list-style-type: none"> • Assenteismo • Turnover • Scarsa attenzione al controllo qualità • Maggiore spreco di materiali • Maggiori infortuni sul lavoro • Sfiducia • Diffidenza • Rifiuto delle responsabilità • Comunicazione distorta

Van Harrison (in Favretto e Rappagliosi, 1988) ha ideato un modello dello *stress* che si presta ad essere applicato in ambito lavorativo. Esso tende a far leva sulle interazioni costanti che avvengono tra la persona e l'ambiente. Quattro sono i parametri che caratterizzano le interazioni individuo-ambiente e che debbano essere presi in considerazione per individuare il potere stressogeno di un qualsiasi processo di adattamento:

1. le caratteristiche oggettive dell'ambiente (*demand*), che in una situazione lavorativa possono essere individuate, per esempio, nei compiti formali specificati dal contratto lavorativo;
2. le caratteristiche oggettive della persona, ossia le caratteristiche fisiche, professionali, esperenziali di un individuo in una determinata situazione;
3. la valutazione soggettiva delle richieste oggettive come, per esempio, il fatto che all'individuo impegnato nell'organizzazione, le richieste di efficienza che gli vengono rivolte possano sembrare o meno adeguate;
4. le caratteristiche soggettive della persona ossia quando un lavoratore ha un'opinione sul proprio valore professionale, sulle proprie capacità di far fronte alle

richieste di produttività.

Secondo tale modello, l'adattamento oggettivo (*coping*) è in relazione alla capacità di adattamento delle persona all'ambiente e, quindi, alla capacità di collegare le richieste oggettive con caratteristiche personali del soggetto.

L'adattamento soggettivo, che deriva dalla percezione dell'ambiente e dall'immagine che l'individuo ha di sé, si realizza mediante l'attivazione di meccanismi di difesa come la razionalizzazione, la dissociazione, il distogliere l'attenzione e così via. Il riscontro o meno tra l'ambiente obiettivo e la percezione che il soggetto ha delle richieste ambientali ci permette di valutare il grado di contatto con la realtà dell'individuo. La congruenza o meno tra le caratteristiche obiettive dell'individuo e l'immagine che egli stesso ha di sé costituisce un indice dell'accuratezza dell'autopercezione.

4.2 La sindrome del burnout

Lo *stress* può essere considerato un ingrediente fisso della nostra vita quotidiana, tanto in ambito domestico-familiare, quanto sul luogo di lavoro. Sono state coniate numerose definizioni di *stress*, ma esiste ormai un ampio consenso sul fatto che all'origine dello stesso, concorre una molteplicità di fattori come la risposta fisica, mentale ed emotiva che ciascun individuo oppone all'incontro con stimoli ambientali o relazionali (conflitti, pressioni, sollecitazioni ecc...).

Recenti studi hanno individuato i diversi fattori che, creando disagio lavorativo, attivano delle risposte allo *stress* sia dal punto di vista comportamentale che fisiopatologico. Alcuni di questi fattori sono:

- il sovraccarico di lavoro;
- l'ambiguità di ruolo;
- l'inadeguato riconoscimento delle competenze delle prestazioni;
- la limitata partecipazione delle funzioni decisionali;
- le carenze del gruppo di lavoro sotto il profilo della coesione e del sostegno sociale.

A tale situazione di *stress*, possono corrispondere risposte disadattive che incidono sul comportamento lavorativo, che può risultare compromesso da cadute nella *performance*, assenteismo, *turnover*, conflittualità. Una o più condizioni

stressogena, infatti, se particolarmente intense e/o protratte nel tempo, possono indurre all'ormai nota *sindrome del burnout* (Maslach, 1982).

La sindrome del *burnout* rappresenta un processo di disadattamento legato alle inadeguate gestioni delle problematiche lavorative.

Il *burnout*, termine traducibile in italiano con bruciato, esaurito, scoppiato, può essere visto come il crollo dell'operatore rispetto alle aspettative derivanti dall'attività professionale; indica il suo cedimento a livello fisiologico, psicologico, comportamentale. Esso, in pratica, si manifesta quando il soggetto non riesce più a far fronte, in maniera costruttiva, alle situazioni stressanti relative all'attività svolta, vale a dire non riesce più a realizzare i propri obiettivi e a rispondere alle richieste dell'organizzazione in cui lavora, in maniera soddisfacente e gratificante. In tal caso, egli scivola, a poco a poco, in una forma di adattamento patologico di tipo difensivo, erroneamente ritenuto idoneo a preservare le energie residue, che si esprime in atteggiamenti quali distacco fisico ed emotivo dall'utente, appiattimento nel lavoro di routine, rigidità, cinismo, in breve "ritiro psicologico" nei confronti del proprio lavoro. Tali atteggiamenti si possono considerare come una fuga psicologica, finalizzata a raggiungere la rassicurazione che non si proveranno ulteriori sofferenze oltre a quelle già affrontate.

Questa sindrome è solitamente caratterizzata da particolari:

- stati d'animo (quali ansia, irritabilità, esaurimento fisico, panico, agitazione, senso di colpa, negativismo, ridotta autostima, empatia e capacità d'ascolto, ecc.);
- somatizzazioni (quali emicrania, sudorazioni, insonnia, disturbi gastrointestinali, parestesie, ecc.);
- reazioni comportamentali (assenze o ritardi frequenti sul posto di lavoro, chiusura difensiva al dialogo, distacco emotivo dall'interlocutore, ridotta creatività, ricorso a comportamenti stereotipati).

È stato Herbert Freudenberger, nel 1974, ad identificare il *burnout* come una specifica modalità di risposta allo *stress* negativo, descrivendone dettagliatamente i sintomi dello stesso, e dando vita ad una nuova categoria clinica. Freudenberger, aveva rilevato l'esistenza di questa sindrome, osservando l'attività di un gruppo di volontari in un centro psichiatrico, specializzato nella cura dei pazienti tossicodipendenti. Dopo pochi anni di questo lavoro, Freudenberger cominciò a

notare che gli stessi giovani volontari, che inizialmente erano animati da forte entusiasmo e alti ideali, manifestavano una graduale perdita di energia ed una minore motivazione verso quest'attività, oltre alla presenza di alcuni sintomi fisici e psichici.

Per denotare questo particolare stato di esaurimento, Freudenberger scelse una parola che era usualmente utilizzata per riferirsi all'uso cronico di droghe, vale a dire il termine *burnout*.

Negli anni '30, invece, sembra che questo termine venisse utilizzato per indicare la condizione di quegli atleti professionali, che dopo un periodo di successi, improvvisamente andavano in crisi e non riuscivano più a dare nulla dal punto di vista agonistico. Analogamente, come sottolineano Rossati e Magro (1999), gli operatori sociali in *burnout* non riescono a dare più nulla da un punto di vista relazionale.

Da notare che, non vi è un completo accordo, su chi per primo ha utilizzato questo termine, perché, la stessa parola *burnout* viene utilizzata per etichettare fenomeni molto diversi e questo rende difficile dare una corretta definizione concettuale a questo termine.

È certo, comunque, che essa incomincia a diffondersi negli Stati Uniti, intorno alla metà degli anni '70, per identificare una patologia professionale che veniva sempre più frequentemente osservata negli operatori dei servizi sociali e più in generale nelle cosiddette professioni d'aiuto, caratterizzata da un rapido decadimento delle risorse psicofisiche e da un altrettanto peggioramento delle prestazioni professionali.

In quel periodo, l'improvviso interesse verso il *burnout* da parte dei mass media, fece nascere la convinzione che si era di fronte ad una semplice moda del momento. Diversamente dalle mode, però, fenomeni di passaggio, l'interesse per la sindrome del *burnout* anziché scemare, aumentava, perché molti operatori impegnati nelle professioni d'aiuto, si riconoscevano sempre di più nei sintomi descritti da Freudenberger "come se stessero da tempo aspettando un nome e un rimedio per il disturbo che già manifestavano". (Lavanco, Novara, Iacono, 2002a, pp. 9).

La sindrome del *burnout* può essere considerata una forma particolare di *stress* lavorativo che colpisce più frequentemente un'ampia schiera di professionisti, impegnati in svariati ambiti, da quello educativo, a quello assistenziale, sociale,

riabilitativo e sanitario, che costituiscono appunto le cosiddette professioni di aiuto (*helping professions*). La forma di *stress* occupazionale che si sperimenta, a lungo andare svolgendo queste professioni, fa sentire, chi ne è colpito, senza via d'uscita poiché rappresenta l'esito finale di un percorso carico di tensioni e affaticamento e, allo stesso tempo, la conseguenza di un'incapacità a far fronte a situazioni emotivamente forti. Il coinvolgimento eccessivo nei problemi dell'utenza e l'incapacità a controllare le sensazioni e i vissuti emotivi, possono portare l'operatore a un ritiro psicologico e al disinvestimento affettivo, alla disistima verso se stessi, alla perdita d'entusiasmo iniziale verso il lavoro, al cinismo verso gli utenti e, dunque, ad un abbassamento della qualità della relazione d'aiuto.

È proprio questa fuga psicologica che fa distinguere il *burnout* dallo *stress*. Quest'ultimo può eventualmente essere una concausa del *burnout*, ma non necessariamente quando c'è *stress* c'è *burnout*. Inoltre mentre lo *stress* è un fenomeno essenzialmente individuale, il *burnout* è prevalentemente psicosociale, infatti si distingue dalle diverse forme di nevrosi, in quanto disturbo non della personalità, ma del ruolo lavorativo. Seguendo Cherniss (1983), "il *burnout* rappresenta, da un punto di vista psicologico, un particolare tipo di risposta ad una situazione di lavoro sentito come intollerabile".

La sindrome del *burnout*, non emerge improvvisamente ma è un processo, che s'instaura in modo talmente graduale che il lavoratore ne è inconsapevole. Il soggetto, in effetti, avverte che c'è qualcosa che non va ma spesso non è in grado di identificare il suo disagio. Egli continua a lavorare facendo finta di niente, e rifiutandosi di pensare che c'è qualcosa che non va, ne è comunque condizionato e compromesso. Tale processo, inizia quando l'operatore o il professionista sperimenta una sensazione di *stress* caratterizzata da ansia, tensione, fatica, irritabilità, ed esaurimento psicofisico manifestato da insonnia, disturbi gastrointestinali, cefalee, perdita di ideali, senso di fallimento e frustrazione. In questa forma di fallimento, l'operatore sente di non farcela più, e che qualsiasi soluzione non servirebbe a risolvere i problemi.

Questa convinzione porta a vari cambiamenti di atteggiamento, verso gli utenti e la considerazione del proprio lavoro. Gli utenti sono visti più come cose che come persone, c'è un cambiamento nel modo in cui l'operatore si prende cura di loro. Oltre

al fatto che l'assistenza diventa più routine, l'operatore stesso presta meno attenzione ai bisogni umani degli utenti, con conseguenti risposte comportamentali caratterizzati da scortesia, insensibilità, non partecipazione ed indifferenza.

La conseguenza di tutto ciò è:

1. un cambiamento della persona nel rendimento lavorativo che risulta meno efficiente. Il soggetto è totalmente critico verso l'ambiente di lavoro ed i colleghi, utilizza strategie comportamentali che vedono una sterile attinenza al regolamento e dà il minimo indispensabile all'attività che svolge;

2. problemi psicologici per l'operatore che si traducono in una crescente frustrazione ed insoddisfazione latente di sé, negativismo verso gli altri, sentimenti di debolezza, vulnerabilità e fallimento;

3. l'incapacità finale di continuare a lavorare nel settore in cui il *burnout* si è sviluppato.

Il *burnout*, dunque, è un fenomeno emotivo-cognitivo e comportamentale ed i suoi effetti si ripercuotono sia sulla salute dell'operatore sia sulla produttività ed efficienza dei servizi sociosanitari e socio-assistenziali in cui si opera. Pertanto, non si tratta solo di un problema privato dell'operatore ma anche di un problema pubblico poiché il disagio degli operatori si ripercuote, prima sugli utenti di cui si dovrebbero occupare, e poi sul benessere generale della comunità.

Tutto ciò spiega l'interesse che in questi ultimi anni numerosi ricercatori stanno rivolgendo al problema del *burnout* e l'importanza degli studi orientati a comprendere i fattori implicati nella sua evoluzione. Conoscere le cause e le categorie professionali esposte al rischio di *burnout* rappresenta, infatti, un punto di partenza imprescindibile per pensare ad interventi utili al miglioramento dell'efficienza dei servizi, della salute e della qualità della vita degli operatori e dell'utenza e, in generale, di tutta la comunità.

Le ricerche sullo *stress* lavorativo, evidenziano che vi sono delle categorie professionali più esposte di altre allo *stress* ed ai rischi che da esso possono derivare. L'*helping professions*, ovvero quelle professioni che per mestiere si occupano della gente e che si caratterizzano per il mandato implicito di prestare aiuto, soccorso, sostegno agli altri (infermieri, assistenti sociali, poliziotti, insegnanti, e operatori sociali in genere), rappresentano una di quelle categorie di operatori in cui la

probabilità di vivere situazioni stressanti è molto elevata. In questo tipo di professione, la relazione tra i soggetti interessati presuppone un forte coinvolgimento personale, tale che le qualità individuali diventano predominanti rispetto alle competenze e alle conoscenze tecniche.

Le particolari condizioni lavorative, come il continuo e prolungato contatto con un'utenza che soffre e che ha bisogno d'aiuto, possono portare le persone che lavorano in questo settore alla sindrome del *burnout*.

Questo rischio sembra derivare proprio dai rapporti interpersonali, frequenti ed intensi, che tali operatori intrecciano con i loro utenti. Rapporti spesso carichi emotivamente, caratterizzati da stati di tensione, d'ansia, d'imbarazzo, ed anche di ostilità. I professionisti d'aiuto, infatti, per lavoro, non solo usano le proprie competenze tecniche, ma si mettono direttamente in gioco, usando tutte le loro abilità sociali e le loro energie psichiche per soddisfare i bisogni degli utenti, i quali spesso non esprimono né gratitudine né apprezzamenti.

Il risultato è uno stato di profonda depressione, insoddisfazione lavorativa, tensione, ansietà. La persona colpita, si sente dunque sfinita, svuotata, senza energie per affrontare un altro giorno, poiché sente che le sue risorse emozionali sono consumate e che non c'è una sorgente da cui attingerle nuovamente.

Per capire come mai sono proprio i professionisti di aiuto la categoria di lavoratori più esposti al rischio di *burnout*, è utile chiarire come si caratterizza una relazione di aiuto professionale.

La relazione d'aiuto è una modalità di intervento che si propone come una forma di sostegno (sia di tipo emotivo sia di tipo cognitivo) ad una persona in difficoltà, affinché essa ritrovi un equilibrio o un adattamento rispetto ad una situazione che non è riuscita a superare efficacemente ed in maniera autonoma.

L'aiuto è un processo relativamente complesso, nel quale non c'è semplicemente chi è in difficoltà e chi può aiutarlo, ma due soggetti profondamente coinvolti in una relazione di scambio, dove entrambi impareranno qualcosa. Si tratta chiaramente di un rapporto asimmetrico, tra chi è in condizioni di poter offrire e gestire un aiuto e chi invece richiede l'aiuto. È un rapporto caratterizzato quindi da un insieme differenziato di risorse, che vengono scambiate, sulla base di un contratto per la costruzione di un progetto comune.

L'obiettivo della relazione d'aiuto, è quello di restituire all'utenza un senso di autonomia ed un maggior senso di dignità personale ed autostima. In caso di risorse scarse o insufficienti, il professionista deve contribuire a crearne delle nuove. Aiutare significa soprattutto attivare all'interno della relazione tutte le potenzialità dell'individuo, stimolare cioè l'*empowerment* personale.

Con questo termine, ci si riferisce ad un processo di cambiamento che deve essere attivato dalla persona stessa. Ciò significa che la persona che cerca aiuto deve essere considerata come l'attore principale di tale processo e che chi aiuta deve far emergere le competenze silenti di una persona e mirare alla riattivazione delle competenze individuali (cognitive ed emotive o di adattamento) considerando che ogni persona è in grado di trasformare in risorsa personale, l'aiuto che ha ricevuto.

Molti studi, hanno tuttavia evidenziato, che nei diversi contesti di aiuto, al di là delle circostanze particolari proprie di ogni situazione specifica, sono presenti contraddizioni e ambivalenze, riconducibili alla dialettica tra norme sociali e valori morali e alla loro gestione in ambito professionale. Si tratta in particolare di conflitti di valore e di "dilemmi" delle professioni di aiuto, che caratterizzano proprio queste professioni e possono tradursi in una fonte di *stress* per chi aiuta e in una fonte di danno per chi è aiutato.

Tra le diverse possibilità di conflitto, ci possono essere:

- conflitto tra necessità di basarsi sul proprio giudizio di fronte a decisioni da prendere e l'esigenza di mantenere una visione critica sui propri giudizi;
- conflitto tra l'obbligo di comportarsi coerentemente con il proprio credo e sistema di valori, decidendo ciò che si ritiene un bene per la persona da aiutare e l'esigenza di rispettare tale sistema di credenze e valori;
- conflitto tra la necessità di ottenere il consenso del cliente/utente su provvedimenti da prendere nei suoi confronti e la consapevolezza che questi non sempre ha gli strumenti per prevedere e comprendere tutte le conseguenze degli interventi che sceglie;
- conflitto tra la spinta a terminare un piano di intervento di aiuto e la consapevolezza dei propri limiti, in situazioni in cui l'intervento stesso appare chiaramente inutile.

Tali dilemmi trovano origine in una distorsione dei valori che dovrebbero

definire il ruolo professionale di chi aiuta. Si può citare:

- l'imparzialità, che non dovrebbe indicare neutralità morale, ma rispetto dell'altro e dei suoi valori;
- la razionalità, che non significa rigidità arbitraria, ma riflessione, ricerca e attenzione alle possibili soluzioni alternative di un problema;
- la conoscenza empirica, che non si traduce in difesa di punti di vista predeterminato, ma implica apertura a possibili modifiche;
- rispetto per la dignità dell'altro, che comporta il rifiuto di qualsiasi manipolazione che trasformi l'aiuto in intervento fine a se stesso.

Queste sono solo alcune indicazioni che, come chiaramente intuibile, tocca ambiti non certo di pertinenza della psicologia sociale, ma dell'etica e quindi vanno affrontati ad altri livelli.

È comunque altrettanto chiaro che, chi esercita queste professioni deve essere consapevole delle complesse dinamiche che costituiscono la relazione di aiuto. Questi operatori, infatti, possono trovarsi nella situazione di dover rispondere a bisogni e a domande non sempre esaudibili, sia per la limitatezza delle risorse del servizio o per la sua inadeguata organizzazione, sia perché le richieste sono ambigue oppure non formulate correttamente. Per questo motivo, dopo un certo periodo di tempo, i lavoratori presentano uno stato di logoramento e di *stress* psicofisico, che li rende meno attenti e disponibili nei confronti degli utenti.

Quando parliamo di *burnout* dobbiamo tenere conto che con questa parola possiamo intendere tipologie realmente diverse. Herbert J. Freudenberger, lo psicoanalista di New York che nel 1974 ha introdotto in letteratura il termine *burnout*, parla di "uomini e donne dinamici, carismatici e risoluti che si impegnano fino in fondo, lasciandosi coinvolgere anche intimamente". Viceversa secondo Maslach ed Jackson (1982), i soggetti più a rischio sarebbero quelli sensibili, eccessivamente empatici, idealisti ed impegnati. Questi soggetti, infatti, si lasciano coinvolgere eccessivamente nel rapporto con l'utente, nutrono scarsa fiducia in se stessi e hanno un marcato bisogno di approvazione da parte degli altri. Inoltre presentano una scarsa ambizione, non hanno obiettivi chiaramente definiti, né la dose di decisione e sicurezza necessaria a raggiungerli. Un altro fattore di rischio è l'atteggiamento di controllo eccessivo nei confronti del lavoro che riguarda tutte

quelle persone che sono orientate a controllare il lavoro degli altri e credono che nessuno svolga il lavoro meglio di loro (Maslach, 1982).

Nel 1983, Harvey J. Fisher proponeva di distinguere *burnout* in senso stretto da *wearout* (logoramento).

Andrebbero incontro al *burnout*, propriamente, i tipi dinamici di cui parla Freudenberger, ovvero gli individui che si stressano da soli poiché : non sanno dire di no a se stessi.

Il *wearout*, invece, deriverebbe da circostanze esterne e i più a rischio, in questo caso, sarebbero i tipi passivi che non sanno dire di no agli altri, descritti dalla Maslach.

Secondo Mathias Burish (1995) la diagnosi di *burnout* può essere applicata ai soggetti che dimostrano le seguenti caratteristiche:

- Sono individui esageratamente attivi, oppure, al contrario, esageratamente passivi e apatici;
- Si sentono fiacchi, esauriti, demoralizzati e presentano scarsa autostima;
- Soffrono di una tormentosa irrequietezza interiore;
- I loro rapporti con l'ambiente circostante non sono funzionali.

Spesso, nelle loro vite si rintraccia una situazione-trappola, spesso di lunga durata. Infatti, o questi individui sono “bloccati” nel perseguimento di una meta irraggiungibile, senza riuscire a ridimensionarla o a rinunciarvi, oppure sono “prigionieri” in una situazione che non riescono né a sostenere, né a cambiare. Un esempio del primo caso può essere, un professionista alle prese con un problema senza soluzione, nel secondo possono rientrare tutti quei soggetti che si sono accorti troppo tardi di aver intrapreso la carriera sbagliata.

Naturalmente si può decidere di lasciare tutto e cambiare mestiere, ma questo comporta sempre un trauma psicologico molto elevato, dato che significherebbe ricominciare da zero troncando con il passato, e non tutti sono in grado di affrontare. Inoltre, una decisione del genere, presuppone che si riconosca la sconfitta, e ciò può bastare per bloccare il tentativo di sfuggire alla trappola. In ogni caso, la sindrome del *burnout* non scoppia tutta in una volta, nel passato del soggetto deve essere successo qualcosa.

In effetti, se si cerca di ricostruire la genesi del fenomeno, si ritrova una

particolarità comune. Si ha l'impressione che per le persone colpite dal *burnout*, i progetti falliti rivestissero uno speciale e segreto significato: dimostrare a se stessi e agli altri di essere capaci di farcela e di non essere dei mediocri. La sindrome del *burnout* è una costellazione di sintomi che testimoniano l'esperienza di una patologia comportamentale a carico di tutte le professioni ad elevata implicazione relazionale. Questi sintomi, variamente associati (tabella n. 2), se identificati precocemente, consentono il riconoscimento del disagio lavorativo latente e la gestione del processo di logorio professionale attraverso idonee strategie.

Tabella n.2. - *Segni e sintomi del burnout secondo Cherniss (1983)*

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Alta resistenza ad andare al lavoro ogni giorno; • Sensazione di fallimento; • Rabbia e risentimento; • Senso di colpa e disistima; • Negativismo; • Scoraggiamento ed indifferenza; • Isolamento e ritiro; • Senso di stanchezza ed esaurimento tutti il giorno; • Notevole affaticamento dopo il lavoro; • Guardare frequentemente l'orologio; • Perdita di sentimenti positivi verso gli utenti (Rimandare i contatti con gli utenti; respingere le telefonate dei clienti o le visite in ufficio; incapacità di concentrarsi di ascoltare ciò che il paziente sta dicendo); • Avere un modello stereotipato degli utenti; • Sensazione di immobilismo; • Cinismo verso gli utenti; atteggiamento colpevolizzante nei loro confronti; • Seguire in modo crescente procedure rigidamente standardizzate; • Problemi di insonnia; • Evitare discussioni sul lavoro con i colleghi; • Preoccupazione per sé; • Maggiore approvazione di misure di controllo del comportamento del paziente, come i tranquillanti; • Frequenti raffreddori e influenze; • insonnia, irritabilità, frequenti mal di testa e disturbi gastrointestinali; • Rigidità di pensiero e resistenza al cambiamento; • Sospetto e paranoia; • Eccessivo uso di farmaci; • Conflitti coniugali e familiari; • Elevato assenteismo; • Atteggiamento sospettoso e paranoico; |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Mathias Burrish, nel suo articolo "*Burnout*" del 1995, descrive esaurientemente i sintomi che possono determinare una diagnosi di *burnout*.

1. quadro iniziale, sintomi premonitori: i sintomi premonitori della sindrome sono caratterizzati da un accresciuto impegno verso gli obiettivi ed un forte esaurimento

emotivo. Il soggetto, cioè, diventa iperattivo, svolge straordinari non pagati, limita i suoi contatti sociali ai clienti, ha la sensazione di essere indispensabile nel lavoro e di non avere mai tempo per sé ed i suoi cari. Nello stesso momento, si sente continuamente stanco e senza energie anche perché a casa dorme poco e male;

2. la riduzione dell'impegno: le delusioni e gli insuccessi che in un primo tempo il soggetto negava a se stesso, si fanno sempre più consapevoli, determinando così un aumento delle proprie rivendicazioni. Egli si sente frustrato e prova sentimenti di gelosia poiché sente che i suoi sforzi non vengono riconosciuti dagli altri. Il soggetto, così, riduce il suo impegno al lavoro assumendo degli atteggiamenti negativi nei confronti dei clienti, degli altri in genere e del lavoro stesso. L'operatore, infatti, sembra non preoccupandosi più dei bisogni dei clienti, rifiuta i contatti diretti con essi, li colpevolizza per i loro problemi, e abusa di mezzi di controllo come, per esempio, punizioni (nel caso degli insegnanti) o tranquillanti (nel caso di medici). Il suo atteggiamento verso gli altri in genere è freddo, non più empatico, adesso è incapace di dare e di ascoltare. Verso il lavoro, l'operatore prova repulsione e disgusto. È riluttante ad andare ogni giorno al lavoro, tende ad arrivare frequentemente in ritardo o ad anticipare la chiusura della giornata lavorativa, mentre sul posto guarda continuamente l'orologio e si deconcentra facilmente;

3. reazioni emotive e colpevolizzazione: l'operatore è depresso perché si sente in colpa per non essere più in grado di svolgere bene il suo lavoro, ha una bassa autostima, si sente vuoto, ansioso e nervoso, pessimista ed apatico. Inoltre è aggressivo nei confronti degli altri e del sistema poiché li colpevolizza per i suoi disagi. È impaziente, diffidente ed intollerante;

4. il declino: sia la sua capacità cognitiva che la sua motivazione sono notevolmente compromesse. Infatti l'operatore ha difficoltà di concentrazione e di memoria, incapacità di affrontare compiti complessi, è disorganizzato ed incapace di dare disposizioni chiare. Inoltre manca d'iniziativa, di creatività ed il suo pensiero è rigido e resistente ai cambiamenti;

5. l'appiattimento: la vita emotiva e sociale dell'individuo si appiattisce poiché aumentano i sentimenti di indifferenza nei confronti degli altri e delle cose che fa. Egli riduce i rapporti con gli altri, si lega in maniera morbosa a singole persone o si isola del tutto. In questo quadro persino gli hobby perdono d'interesse;

6. reazioni psicosomatiche: quanto descritto sopra può comportare un indebolimento della reazione immunitaria, una incapacità di rilassarsi nel tempo libero, disturbi del sonno, incubi, problemi sessuali, rossori, palpitazioni cardiache, senso di oppressione al torace, disturbi respiratori, ipertensione, mal di schiena, cefalee, tic, disturbi digestivi, nausea, ulcere, gastrite, alterazioni del peso, maggior consumo di alcool, caffè, tabacco e psicofarmaci;

7. la disperazione: in sintesi l'individuo ha un atteggiamento fortemente negativo verso la vita in genere, avendo perso la speranza che grazie alla buona volontà e capacità personali, le cose possano migliorare.

Per reagire a questi sintomi che logorano lo stato psicofisico dell'operatore, il soggetto stesso mette in atto alcune vie di fuga più o meno realistiche ed efficaci. Una prima via d'uscita consiste nel cambiare lavoro. Per esempio, alcuni insegnanti diventano dirigenti, oppure fanno una scelta alternativa dedicandosi al sindacalismo o alla vita politica. In certi casi, gli operatori rinunciano alla promozione perché comporta meno responsabilità.

Altra via d'uscita è quella di decidere di cambiare se stessi facendo psicoterapia. Oppure quella di vivere una scissione tra la vita professionale e vita privata. C'è, infatti, chi addirittura si trasferisce in campagna per dedicarsi, in un luogo più tranquillo, alla propria famiglia e ai propri hobby.

Al contrario, c'è chi decide di esaurirsi dedicandosi completamente sul lavoro, magari mettendosi anche in proprio. In questo caso è vero che le responsabilità aumentano, ma il soggetto si sente più gratificato in quanto libero di agire in totale autonomia, invece di sottostare ai controlli dei superiori.

Inoltre c'è anche la scelta da "pirata", che consiste nel vivere la propria rabbia nei confronti della professione, strumentalizzando consapevolmente il ruolo professionale per i propri interessi privati. Alcuni esempi sono l'insegnante che trova la baby-sitter per i propri figli fra le sue allieve, o che manda la bidella a fare la spesa (Rossati, Magro, 1999).

4.3 Modelli internazionali

Sul fenomeno del *burnout*, diversi studiosi hanno proposto, negli ultimi anni, definizioni concettuali diverse. Tuttavia, è stato rilevato che esistono analogie tali, da

consentire una definizione condivisibile dalla maggioranza degli specialisti.

La definizione elaborata dalla Maslach, in collaborazione con Susan Jackson, è stata ed è ancora oggi, la più diffusamente adottata in quest'ambito di ricerca (Maslach, Jackson, 1981, 1986).

Secondo la due autrici, la sindrome del *burnout* è una sindrome psicologica, caratterizzata da tre dimensioni (esaurimento emotivo, depersonalizzazione, ridotta realizzazione personale) che può insorgere in operatori che, per lavoro, stabiliscono un continuo ed intenso contatto con le persone, di cui si prendono cura. Queste tre dimensioni sono tra loro indipendenti e misurabili per mezzo di uno specifico strumento, il *Maslach Burnout Inventory* (MBI), testato e adattato anche in versione italiana (Sirigatti e Stefanile, 1993), sia per operatori dei servizi socio-sanitari, sia per gli educatori e gli insegnanti.

1. l'esaurimento emotivo, si riferisce alla sensazione di essere in continua tensione, emotivamente sfinito, logorato, inaridito, e svuotato delle proprie energie e risorse emotive. Secondo Cristina Maslach (1982), questa sensazione di esaurimento emotivo, è la conseguenza del costante sovraccarico emozionale indotto proprio dal lavoro in stretto rapporto con l'utente. In pratica, l'operatore socio-sanitario, sentendosi incapace di far fronte alle continue ed eccessive richieste emozionali che lo sopraffanno, finisce per esaurirsi. Egli, sente di non potere più dare qualcosa agli altri, e percependo questa sua incapacità, manca dell'energia per potere affrontare un altro giorno di lavoro. Quando, infatti, la persona vive questo stato di esaurimento, sente di aver oltrepassato il limite massimo sia a livello emozionale che fisico. Il soggetto, si sente così, stanco, affaticato e mostra dei sintomi psicosomatici in concomitanza a sintomi depressivi o ansiosi, ma non necessariamente;

2. la depersonalizzazione, invece, riguarda un insieme di sentimenti negativi e atteggiamenti sgarbati, a volte cinici, maturati nei confronti degli individui a cui è indirizzata la prestazione. Questi comportamenti freddi e distaccati, spesso ravvisati nei professionisti, sono la conseguenza del loro senso di inadeguatezza professionale: gli operatori di aiuto, cominciano a provare sensi di colpa per come trattano gli altri e percepiscono il fatto che stanno diventando freddi e indifferenti. Il loro coinvolgimento al lavoro non solo si riduce al minimo, ma vengono abbandonati persino i propri ideali. Il cinismo che ne deriva, rappresenta il tentativo di proteggere

se stessi dall'esaurimento e dalla delusione. La persona crede di poter essere più sicura adottando l'atteggiamento di indifferenza, specialmente quando il futuro è incerto, oppure, preferisce dare per scontato che le cose non funzioneranno, piuttosto che vedere svanire in seguito le proprie speranze. Purtroppo, un atteggiamento così negativo, può compromettere seriamente il benessere di una persona e la sua capacità di lavorare bene;

3. infine, la ridotta realizzazione professionale, implica che l'operatore in questione, non si sente più in grado di svolgere efficacemente la sua professione, e più si sente incapace ed incompetente più aumenta in lui il senso dell'inadeguatezza che si traduce in una scarsa autostima sia di se stesso che del proprio lavoro. Sembra che il mondo cospiri contro ogni tentativo di fare progressi, e quel poco che riesce a realizzare gli appare insignificante. In questo soggetto, frustrato per la mancata realizzazione delle sue aspettative, viene meno il desiderio di successo e di fare qualcosa di veramente valido, perché sente che la propria soddisfazione dipende da agenti esterni, dalle istituzioni, dalle riforme, ecc...

Secondo l'autrice, l'esaurimento emotivo, sarebbe determinato da un sovraccarico emozionale causato dagli stressor relazionali sperimentati dagli operatori che svolgono un lavoro di aiuto.

Un espediente a cui alcuni sembrano ricorrere per liberarsi da una simile richiesta, quando avvertita come eccessiva, consiste nel sottrarsi il più possibile al coinvolgimento con gli altri, ridurlo cioè tanto quanto basta, per portare al termine il proprio lavoro. In tal modo, l'operatore si trasforma in un arido burocrate le cui relazioni sono strettamente aderenti ai regolamenti.

Il ritirarsi in un atteggiamento distaccato nei confronti degli altri, è un tentativo di proteggersi emotivamente. Alcune volte però l'armatura creata fra sé e gli altri può essere talmente spessa da non fare passare più nessun sentimento di empatia verso l'utenza. In tal modo prevale un atteggiamento di fredda indifferenza verso i bisogni degli altri e un cinico disinteresse per i loro stati d'animo. A questo punto, è facile che il professionista avverta una tormentosa sensazione d'inadeguatezza professionale che può anche condurre ad un autoverdetto di fallimento e ad un crollo dell'autostima.

In sintesi, quindi, l'esaurimento emotivo sembra insorgere come prima fase della

sindrome, in risposta a determinate caratteristiche del lavoro, e scatenare, a sua volta, una reazione difensiva di depersonalizzazione che, infine, starebbe alla base dell'emergere di una sensazione di ridotta realizzazione professionale.

A questo punto, è facile intuire che, sebbene il *burnout* abbia in comune con lo *stress* lavorativo l'esaurimento emozionale e la scarsa realizzazione personale, lo stesso se ne discosta per il fattore di depersonalizzazione (o spersonalizzazione) caratterizzato da un atteggiamento di fredda indifferenza e di cinismo nei confronti dell'utenza (Carli, Pedrabissi, Santinello, 1994).

Secondo il giudizio comune, il *burnout* è in primo luogo un problema dell'individuo. Vale a dire che le persone si esauriscono e si logorano a causa di difetti o manchevolezze insiti nel loro carattere, nel loro comportamento o nella loro capacità produttiva. In base a questa prospettiva, sono gli individui a rappresentare il problema, e la soluzione sta nel modificarli o nello sbarazzarsi di loro.

Maslach e Leiter (2000), ritengono, invece, che il *burnout* non sia un problema dell'individuo in sé, ma del contesto sociale nel quale egli opera. La struttura e il funzionamento del posto il lavoro, plasmano il modo in cui le persone interagiscono tra di loro e il modo in cui eseguono il loro lavoro.

Pur ammettendo che i fattori di personalità e le variabili individuali in genere, svolgano un qualche ruolo nelle eziologia della sindrome, Maslach sostiene che gran parte delle ricerche disponibili concordano con l'idea che il *burnout* risulti più facilmente comprensibile e modificabile quando lo si ponga in termini di rapporti interpersonali e di situazioni di *stress* occupazionale.

Cary Cherniss sottolinea ripetutamente l'importanza del *burnout*, per la gestione del personale nei contesti organizzativi. Secondo l'autore, il problema va affrontato seriamente, in quanto questa forma particolare di reazione allo *stress*, incide sul benessere psicologico di tutto lo staff e sulla qualità del servizio fornito all'utente.

Cherniss definisce il *burnout* come un processo transazionale caratterizzato da tre fasi:

1. Una prima fase, denominata *stress* lavorativo, in cui si avverte uno squilibrio, in eccesso o difetto, tra le risorse disponibili e le richieste percepite;
2. Una seconda fase, detta di tensione (*strain*), costituita da una risposta emotiva, di solito di breve-media durata, caratterizzata da ansia, tensione, fatica,

irritabilità, esaurimento psicofisico con conseguente insonnia, disturbi gastrointestinali, cefalee, perdita d'ideali, senso di fallimento e frustrazione;

3. Una terza fase, di difesa (*coping*), caratterizzata da una serie di cambiamenti nell'atteggiamento e nel comportamento caratterizzato da rigidità, cinismo, ritiro, distacco emotivo).

Il processo avrà inizio quando l'operatore o il professionista sperimenta una sensazione di *stress* e d'esaurimento, e ritiene che essa non possa essere alleviata attraverso una soluzione attiva dei problemi che deve fronteggiare.

I cambiamenti d'atteggiamento e di comportamento associati al *burnout*, e cioè la perdita d'interesse, d'entusiasmo, e di senso di responsabilità nei confronti dell'utente, dell'organizzazione e del proprio lavoro, procureranno al soggetto una fuga psicologica con la speranza di limitare con essi, il livello di tensione percepita.

“Quanto più *stress* l'operatore subisce, tanto minore è l'energia che resta disponibile per l'empatia e l'aiuto per l'utente” (Cherniss, 1980, pp.9).

In sostanza, il *burnout* sembra portare un professionista, particolarmente motivato a disimpegnarsi dal proprio lavoro in risposta allo *stress* occupazionale, tanto che “ciò che un tempo era vocazione diventa soltanto un lavoro” (Cherniss, 1980, pp. 6). Questo processo di demotivazione, tende poi ad autorinforzarsi: scoraggiamento e ritirata psicologica dal lavoro condurranno, con molta probabilità, ad una riduzione dell'efficacia che provocherà, a sua volta, un incremento della frustrazione, in un meccanismo ridondante piuttosto difficile da interrompere.

È importante esplorare i motivi e i fattori che sono all'origine di questo processo. In linea di massima, quanto più lo *stress* è grave e cronico, tanto più l'individuo si sente incapace di cambiare la situazione, tanto più probabilmente insorgerà il *burnout*. Il *burnout*, dunque, si radica sempre in una situazione di *stress* originaria, ma non necessariamente quando c'è *stress* c'è *burnout*.

Quest'ultimo, implica infatti, il ricorso ad una particolare modalità di *coping* che prevede ritiro, distacco, evitamento della situazione spiacevole.

L'essere disponibili, empatici, presenti nella relazione d'aiuto, il prestare delle cure, richiedono un considerevole dispendio d'energia psicologica, specialmente quando l'utente ha molti problemi o manifesta forti resistenze ad essere aiutato. Far fronte allo *stress*, inoltre, esaurisce le energie psicologiche. In questo modo, quanto

più *stress* (di qualunque origine) l'operatore subisce, tanto meno è l'energia che resta disponibile per l'impatto e per l'aiuto all'utente. Il distacco psicologico aiuta a conservare le proprie energie per affrontare la situazione, anche quando il rapporto utente-operatore non è la maggiore fonte di *stress*.

Anche la perdita d'idealismo ed entusiasmo e l'aumento dell'apatia hanno una funzione difensiva. Se l'operatore rimanesse coinvolto nella situazione quando il fallimento ed il disappunto sono frequenti, la tensione nervosa sarebbe molto alta.

Invece, diventando pessimista e cinico, l'operatore riduce il senso di colpa e la frustrazione associata al lavoro: il distacco dal lavoro e dagli utenti, psicologicamente, aiuta e protegge l'operatore.

Biasimare gli utenti o il sistema sociale, ha una funzione difensiva. Nel momento in cui l'operatore inizia il suo ritiro psicologico dagli utenti e dal lavoro, quando le mete e gli ideali originari sono abbandonati, si può instaurare un considerevole senso di colpa.

Un modo efficace per evitare di sentire il peso del senso di colpa è quello di proiettarlo all'esterno e di rimproverare gli utenti od il sistema. Questo fenomeno aiuta a razionalizzare il ritiro psicologico e la preoccupazione per i propri personali bisogni.

Inoltre, il grado di *stress* psicologico dipenderà dalla discrepanza percepita tra risorse e richieste, nonché dalla percezione delle conseguenze di un possibile fallimento nel soddisfacimento di queste richieste.

Per quanto riguarda le risorse, queste possono essere esterne (ad esempio esplicite esigenze di lavoro, le risorse economiche, la famiglia, gli amici, ecc...) o interne (ad esempio le abilità individuali, le conoscenze, le attitudini, mete personali o bisogni e valori morali).

Invece, una delle più importanti richieste cui devono far fronte insegnanti, medici, psicologi, infermieri, ecc..., è la richiesta di competenza.

In una società competitiva, individualista e orientata al successo, il bisogno di competenza risulta essere straordinariamente forte. Nell'adulto, in particolare, questo bisogno si manifesta quasi sempre come desiderio di saper fare molto bene il proprio lavoro e di fare carriera. Se la sua soddisfazione viene ostacolata, se l'autostima, l'impegno e l'impeto motivazionale risultano minacciati si scatena una risposta

individuale caratterizzata da *stress*, tensione nervosa e, a lungo andare, *burnout*.

Quando un professionista, invece, ha la possibilità di eseguire, con un certo grado di indipendenza, un compito stimolante e ricco di significato e di raggiungere così, grazie alla propria abilità, i risultati che si era prefissato, sviluppa una sensazione di “successo psicologico”. Questa sensazione, a sua volta, produce un incremento dell’autostima e della soddisfazione, come pure del coinvolgimento e della motivazione. Il successo psicologico esige, quindi, l’esercizio di un certo grado di previsione e controllo sul proprio ambiente di lavoro. In caso contrario, quando cioè nessuna azione volontaria intrapresa dall’individuo sembra produrre effetto concreto, questi si sente impotente, incapace di controllare anche avvenimenti che lo riguardano da vicino ed il successo psicologico non si può sviluppare.

Se gli operatori cominciano a sentirsi inefficienti, cioè incapaci di svolgere il proprio lavoro, si svilupperà a poco a poco la condizione psicologica di “impotenza appresa” ed essi quindi, tenderanno sempre più ad utilizzare difese inappropriate il cui esito finale può essere il *burnout*, in un tipico processo a spirale.

In sostanza, se lo staff verrà continuamente ostacolato nel suo tentativo di conseguire una sensazione di controllo sul proprio lavoro e sui fattori che riguardano la propria efficacia, svilupperà uno stato psicologico di riconosciuta incapacità che favorirà l’insorgere di *stress* e tensione e renderà più probabile l’utilizzo dei modelli di difesa passiva associati al *burnout*.

Dovrebbe essere chiaro a questo punto che, il *burnout* è un processo che si auto-rinforza. Scoraggiamento e ritiro sono fattori che, con ogni probabilità, porteranno ad un maggior fallimento nel ruolo d’aiuto perché vengono a mancare proprio quegli elementi necessari al successo come l’entusiasmo, l’ottimismo ed il coinvolgimento personale. Il senso d’incapacità che si prova, conduce ad un ulteriore scoraggiamento, il quale porta, con un tipico processo a spirale, ad un altro insuccesso. Una volta che il ciclo è iniziato è difficile interromperlo: da questo punto di vista, l’impotenza appresa rappresenta il fattore scatenante il *burnout* più critico da risolvere.

Alle teorizzazioni sul successo psicologico, e sull’impotenza appresa, è importante associare il concetto di senso di efficacia (*self-efficacy*) di Bandura (1977).

Un soggetto con una certa *self-efficacy* ha la tendenza ad interpretare come sfide stimolanti, anziché come problematiche e stressanti, una serie di situazioni generalmente considerate difficili o minacciose.

La *self-efficacy* è quella sensazione di affrontare efficacemente e con un discreto grado di successo ogni situazione stressante che l'individuo è costretto a vivere. Una *self-efficacy* ha come effetto, la tendenza ad interpretare come sfide stimolanti, anziché come problematiche e stressanti, una serie di situazioni generalmente considerate difficili o minacciose. La tesi di Bandura, è stata rivista dalla psicologia degli anni successivi, in particolare per quanto riguarda l'importanza del contesto sociale nella formazione degli schemi cognitivi, attraverso i quali gli individui interpretano e vivono la loro realtà.

In questo modo, si può considerare la *self-efficacy* come il prodotto di un incontro-scontro, tra la personalità e l'ambiente, riconoscendo così la rilevanza dei fattori ambientali nella sua genesi. Variazioni nella forza, nella grandezza, e contenuto delle aspettative di efficacia professionale, saranno quindi determinate dalle caratteristiche del *setting* lavorativo, ed avranno un impatto sia sui vissuti che sulla performance dei membri dello staff. Ogni elemento che interverrà per ridurre il senso d'efficacia dell'individuo, rappresenterà un possibile passo avanti nel cammino che conduce al *burnout*.

Per gli operatori dei servizi socio-sanitari, il raggiungimento di una sensazione di efficacia sembra essere l'obiettivo di primaria importanza, se non l'obiettivo centrale, del loro lavoro. Per prima cosa gli operatori dei servizi sociali sentono che la responsabilità del benessere di altre persone dipende dal loro modo di lavorare e per questo si sentono in dovere, nei confronti di se stessi e degli altri, di svolgere efficacemente il proprio lavoro. Inoltre, si deve tenere conto che, il lavoro d'aiuto non è vissuto come un'attività professionale come le altre, bensì come una "vocazione", questo comporta che l'identità personale e l'autostima degli operatori dei servizi dipende molto di più dai risultati conseguiti nel proprio lavoro rispetto a quelli di altri professionisti.

Ci sono però numerose caratteristiche dei servizi alla persona, che tendono ad ostacolare l'elaborazione di un senso di successo, competenza ed efficacia professionale. Alcune di esse sono:

1. mancanza di *feedback* sui risultati;
2. difficoltà nell'attribuzione di una paternità al cambiamento prodotto;
3. mancanza di controllo su numerosi fattori giudicanti importanti;
4. problemi nella relazione con l'utente.

Se presenti, questi aspetti impediscono nell'operatore di rispondere in modo adeguato alle richieste professionali e lo fanno sentire impotente, incapace di controllare o prevedere le forze che influenzano la sua attività. In una tale situazione, il risultato più plausibile è un incremento dello *stress* e della probabilità di cadere in *burnout*.

Secondo Cherniss (1983), un'adeguata prevenzione della sindrome del *burnout*, dovrebbe agire su tre livelli d'analisi: individuale, organizzativo e socio-culturale. Tuttavia, la tendenza è quella di mettere erroneamente solo l'accento, su un livello d'analisi, quello individuale.

Cherniss predilige il livello d'analisi organizzativa per i seguenti motivi:

1. sembra che le cause più importanti per la genesi del *burnout*, siano da rintracciare negli aspetti organizzativi piuttosto che in quelli individuali;
2. intervenire direttamente sulla situazione lavorativa rende più facile modificare i livelli di *stress* vissuti dall'individuo;
3. inoltre, oltre ad essere più efficace, intervenire a livello organizzativo, è anche più economico perché con un'unica iniziativa, si determina un effetto su diversi soggetti.

Tra gli autori che distinguendosi dalla maggioranza, hanno colto la rilevanza del problema, troviamo anche Edelwich e Brodsky. Nella loro definizione, il *burnout* viene descritto come una "perdita progressiva di idealismo, energia, e motivazione, sperimentata dalle persone impegnate nelle professioni d' aiuto come esito delle condizioni del loro lavoro" (Edelwich, Brodsky, 1980, pp. 14). Questi autori hanno identificato quattro stadi nell'evoluzione del Sé professionale anche se la progressione non è lineare ma ciclica. Il ciclo può essere interrotto ad ogni stadio, con un intervento appropriato ma può anche presentarsi più volte nella vita. Questi stadi sono appunto: quello dell'entusiasmo idealistico, la stagnazione, la frustrazione, lo stadio dell'apatia, seguito, ma non sempre, da un quinto stadio che è quello dell'intervento o della terapia.

1. dell'entusiasmo, è lo stadio in cui prevalgono idealizzazione, aspettative grandiose, ed una scarsa capacità di valutazione dei dati di realtà. In questo stadio, sono centrali le motivazioni che spingono un operatore a fare quella determinata scelta professionale. Spesso, un elemento importante di tale scelta, è la voglia di fare qualcosa per migliorare il mondo, anche se non mancano motivazioni meno consapevoli, quali il desiderio di approfondire la conoscenza di sé (questo vale specialmente per gli psicologi), o il desiderio di esercitare un potere sugli altri, o il sentirsi detentori della salute fisica o psichica della popolazione (come nel caso dei medici). In tutti questi casi, la scelta parte da una base di ottimismo che evidenzia i lati positivi e fortunati di una professione, piuttosto che quelli scomodi e negativi. In breve, viene spesso a mancare una percezione realistica delle effettive difficoltà che l'esercizio della professione comporta;

2. della stagnazione, è lo stadio caratterizzato dalla sensazione che, all'impegno prodigato non facciano seguito i risultati sperati. E' logico che presto o tardi la fase dell'entusiasmo iniziale si concluda. Di solito questa conclusione e il passaggio alla fase successiva, si verificano quando l'operatore sociale giunge alla scoperta che i risultati del suo impegno sono incerti, aleatori e difficili da cogliere. Il professionista comincia a provare un sentimento di stallo e di noia come se non vi fossero più nuove esperienze e nuovi sforzi da fare. In ogni caso, quella che all'inizio era una professione o, in certi casi, addirittura una missione, diventa un lavoro, un mestiere come un altro. In questo stadio, l'operatore sociale rischia di passare da una situazione in cui investe molto di sé ad un'altra in cui dà il meno possibile.

Se le problematiche emergenti in questa fase vengono affrontate con lucidità e con coraggio, o grazie ad uno sforzo del professionista stesso o anche grazie all'aiuto di colleghi e/o superiori è possibile che, questo stadio venga superato senza troppi danni. Ad esempio, un ambiente di lavoro aperto e creativo, in cui ci sia una vera solidarietà tra colleghi dell'équipe, può aiutare efficacemente a superare questa fase. Se invece lo stadio della stagnazione si prolunga senza essere efficacemente affrontato, allora si entra nel terzo stadio, quello della frustrazione.

3. della frustrazione, è lo stadio in cui l'operatore si trova di fronte alla propria impotenza, non solo nel rapporto con l'utente, ma anche nel rapporto con l'intera comunità e con l'istituzione di appartenenza. Esso rappresenta il momento centrale di

tutta la dinamica del *burningout*. La crisi si manifesta quando il professionista comincia ad intuire che le proprie aspettative hanno poco a che fare con i bisogni reali degli utenti. Emerge allora un vissuto di inutilità e di vuoto oppure di rabbia mista a senso di colpa nei confronti del proprio lavoro;

4. dell'apatia, stadio finale, segnato da una completa chiusura in se stessi e da una predominante indifferenza nei confronti del destino degli utenti. Se neanche nel terzo stadio è stata tentata una qualche forma di intervento, allora inevitabilmente si entra in questa fase, che è intesa come "disinvestimento emotivo-affettivo" conseguente ad una situazione frustrante. In un certo senso, è questo lo stadio del *burnout* vero e proprio che, rappresenta una particolare risposta allo *stress*.

È evidente che dopo la fase dell'entusiasmo idealistico, una qualche forma di distacco (dai pazienti, dai colleghi, dagli allievi ecc...) è desiderabile ed anche inevitabile. Il guaio è che molti professionisti non si fermano al distacco giusto. Emerge una forma di noia verso quasi tutti gli aspetti del lavoro o anche un vero e proprio disgusto per il lavoro stesso. Sparisce completamente il desiderio di aiutare gli altri. O si arriva ad una qualche forma di intervento oppure il tarlo del *burnout*, cioè la demotivazione, tenderà anche a divorare la vita privata del professionista dal momento che l'apatia nasconde una disperazione profonda.

È superfluo aggiungere che, se si arriva a questo stadio, che rappresenta una sorta di suicidio professionale dell'operatore, i costi in termini umani ed economici per il servizio, gli utenti, i colleghi e per la persona stessa, sono altissimi.

Da questo punto di vista, è importante intervenire in tempo, magari per prima cosa, prendendo consapevolezza del problema, così da limitarne i danni. E comunque, ogni forma di intervento volte a prevenirlo o a curarlo, per essere realmente efficace, deve tenere conto che il *burnout*, a causa della sua multidimensionalità e complessità, è tutt'altro che un fenomeno di facile risoluzione.

4.4 Ricerche e Prospettive

La sindrome del *burnout*, che comporta l'esaurimento psicofisico dell'individuo, si sta diffondendo sempre di più nel mondo del lavoro e dei servizi socio-sanitari, colpendo operatori di settori diversi e a tutti i livelli. Nelle ricerche più recenti, emerge una linea teorica che considera il *burnout* un fenomeno multidimensionale, in

cui interagiscono fattori socioambientali (concernenti aspetti fisici ed organizzativi del luogo di lavoro) e variabili individuali (riferibili a caratteristiche motivazionali e a tratti di personalità).

Alcuni studi, infatti, si sono soffermati ad indagare il ruolo delle specifiche caratteristiche di personalità degli operatori, altri la specificità dei compiti professionali e le caratteristiche proprie dell'utenza con cui si è a contatto nel corso dell'attività lavorativa, altri ancora le proprietà del contesto organizzativo in cui si opera.

Per quanto riguarda i fattori individuali, le ricerche si sono preoccupate di identificare da un lato le caratteristiche di personalità che rendono l'individuo più vulnerabile allo *stress* e dunque più a rischio di *burnout*, dall'altro quelle che agiscono come fattori protettivi.

Seguendo il percorso tracciato da Rossati e Magro (1999), possiamo individuare quattro prospettive che rintracciano cause diverse del *burnout*. Secondo la psicologia dell'apprendimento, il *burnout* è conseguenza dell'impotenza appresa. Quando l'operatore comprende che vi è un legame piuttosto debole fra quello che si aspetta dal suo lavoro e quello che realmente accade in esso, e a causa di ciò, incomincia a sentirsi incapace di svolgere efficacemente i suoi compiti, ecco che, in questo stesso operatore, si sviluppa un senso di impotenza appresa. Secondo Seligman (1975), l'impotenza appresa, comporta tre deficit fondamentali:

- in primo luogo si ha un deficit motivazionale, stato in cui l'iniziativa finalizzata a prendere il controllo della situazione tramite un'azione appropriata viene fortemente compromessa;
- in secondo luogo si ha un deficit cognitivo, stato in cui l'individuo non prende coscienza che gli avvenimenti dipendono (almeno in una certa misura) dalle sue azioni;
- infine si ha un deficit emozionale, stato in cui l'evento, che per l'individuo è incontrollabile, suscita reazioni dalle valenze negative: paura, depressione, rabbia. Tale deficit emozionale è tanto più forte, quanto più minaccioso appare all'individuo l'evento (apparentemente) incontrollabile che egli dovrà affrontare.

Inoltre, ulteriori ricerche hanno sottolineato che i deficit d'impotenza insorgono soprattutto quando i fallimenti registrati vengono attribuiti a carenza di capacità

personali, e non ad un impegno insufficiente o a una elevata difficoltà del compito.

Secondo la prospettiva clinico-analitica, il *burnout* è la conseguenza dell'autotomia, ossia, della tendenza della mente umana ad allontanare da sé quelle esperienze troppo frustranti e dolorose, lasciandole al di là della pensabilità (Imbasciati, 1983). Con questo processo di pensiero, attraverso l'impotenza e la depressione, l'operatore sociale, che dovrebbe farsi carico delle sofferenze altrui, si rifiuta di vivere la responsabilità riparativa verso il suo compito in modo maturo e consapevolmente realistico.

Secondo il punto di vista sociologico, il *burnout* sarebbe la conseguenza del declino della vita di comunità. Mancando il senso di appartenenza ad una comunità, vengono meno anche i sistemi di sostegno primario, quali il buon vicinato, le parrocchie, la famiglia patriarcale che, trasmettendo valori e aiuto morale, una volta, svolgevano l'importante funzione psicologica di sicurezza e di protezione. In altre parole, è come se l'individuo di oggi, passando dalla vita di comunità alla vita di società, senza appoggi informali, non riesce a far fronte al suo disagio psicologico. Si determina così, un aumento di domanda dei servizi sociosanitari e delle istituzioni formali, con la conseguenza di un maggiore *stress* degli operatori sociali.

Ci sono dunque, fattori di tipo culturale e storico-sociale (Del Rio, 1990), che hanno contribuito a mutare la relazione operatore-utente nel contesto reale di lavoro. I grandi cambiamenti sociali avvenuti negli ultimi anni, l'emergere di nuovi gruppi formali che danno aiuto psicologico, la scomparsa di quei sostegni informali una volta molto presenti (come per esempio il poliziotto di quartiere che faceva molto per prevenire la delinquenza), la svalutazione sociale del lavoro in se stesso a favore del successo e del guadagno economico, sono alcuni dei fattori che hanno destabilizzato i sistemi di valore tradizionali, compromettendo i ruoli e le strutture sociali che prima costituivano riferimenti sicuri.

Si crea in tal modo, un terreno fertile all'emergere del fenomeno del *burnout*, che potrebbe essere visto come conseguenza del passaggio da un momento storico in cui appariva possibile realizzare progetti più o meno idealizzati ad un altro in cui prevalgono delusione e rinuncia.

La prospettiva psicosociale, per spiegare il *burnout*, pone l'enfasi sulle relazioni del lavoratore con i colleghi, i superiori, la struttura organizzativa di cui fa parte.

Essa tiene conto del fatto che l'individuo lavora in un'organizzazione che è costituita:

1. da una propria struttura (l'organigramma) determinata da ruoli, occupata da persone;
2. da dei propri meccanismi culturali rappresentati da norme, abitudini e regole, sia esplicite, ovvero formali, che implicite, cioè informali.
3. ed è composta da persone, con una loro individualità, che rivestono ruoli.

I ruoli professionali inoltre sono dati dall'insieme di:

- status, cioè posizione occupata dalla persona nella struttura organizzativa, e proprio in quanto occupante quella determinata posizione, l'individuo gode di compensi o diritti specifici;
- ruoli ovvero mansioni da espletare, tipiche di una determinata posizione professionale;
- atteggiamenti che corrispondono agli stili personali con cui si svolge quel determinato ruolo e che sono determinati dalla storia passata dell'individuo, dai suoi modelli di comportamenti appresi, delle aspettative proprie e altrui, dallo stato d'animo del momento, e dalle caratteristiche della personalità.

Considerare queste prospettive teoriche, è importante perché, secondo il tipo di approccio che si sceglie, dipende la strategia terapeutica da adottare. Ad esempio, se si considera il *burnout* come risposta difensiva essenzialmente dipendente dal singolo, la terapia consisterà nel modificare gli obiettivi, le preferenze e le aspettative personali dell'operatore o del professionista. Se invece, ci si accosta al problema in una prospettiva storico-sociale, occorrerà impegnarsi per modificare la cultura (in senso antropologico) e il costume predominanti nella società.

Ma, come ci ricorda Cherniss (1983), è più facile ristrutturare un ruolo professionale che non il carattere dell'individuo della società. Quindi, in buona sostanza, la prospettiva più feconda, sia da un punto di vista teorico che pragmatico, è quella psicosociale, cioè quella che considera i rapporti del lavoratore con l'équipe in cui è inserito, con i colleghi e i superiori, con la struttura organizzativa dell'azienda o dell'Ente di cui fa parte.

In sintesi, possiamo rintracciare due orientamenti principali che analizzano i fattori predittivi del *burnout*, uno che evidenzia la prevalenza delle condizioni

organizzative-ambientali, l'altro che sottolinea l'incidenza delle caratteristiche personali.

All'interno della prospettiva psicosociale, si possono evidenziare tre aree che in situazione di squilibrio possono condurre al *burnout*. La prima di queste aree comprende la configurazione dei ruoli lavorativi, con riferimento alle situazioni tipiche delle tensioni di ruolo, quali ad esempio, il sovraccarico di richieste legate ad un ruolo, il mancato consenso sulle aspettative di quel dato ruolo, l'incompatibilità tra i ruoli o ancora al conflitto che può insorgere tra l'individuo ed il proprio ruolo quando il lavoratore deve svolgere una mansione in cui non crede.

Elementi da tenere in particolare considerazione sono, infatti, l'ambiguità e il conflitto di ruolo, ovvero, la sensazione di svolgere un ruolo professionale dagli obiettivi poco chiari e la relativa percezione personale di svolgere compiti che deludono le proprie aspettative o comunque che superano le proprie competenze (Cherniss, 1983).

Un secondo insieme di problemi, riguarda le caratteristiche del compito lavorativo come l'assenza di opportunità di svolgere un lavoro vario ed interessante, l'eccessiva frammentazione in compiti elementari, la mancanza di significati e stimoli sul piano cognitivo ed affettivo, rendono il lavoro un peso mal sopportabile al soggetto.

Lo stesso accade, se sono carenti le occasioni di sviluppo e di apprendimento, se non vengono effettuate valutazioni di *feedback* chiare e costruttive sulla riuscita del lavoro, da parte di persone significative (superiori, colleghi, utenti).

Infine, viene considerata la struttura di potere, vale a dire, il modo in cui si svolgono i processi decisionali e di controllo lavorativo: le forme di decisione centralizzate e fondate sulla scala gerarchica sono ritenute portatrici di maggiore *stress* in quanto meno adatte a offrire occasioni di partecipazione, rispetto alle modalità di decisioni autonome, individuali o del gruppo di lavoro.

Recenti studi americani rilevano, inoltre, che il *burnout* non è un fenomeno che interessa solo le professioni d'aiuto, ma che si sta diffondendo sempre di più tra tutti i lavoratori dei paesi occidentali a tecnologia avanzata (le proporzioni sono tali da far parlare di vera e propria malattia sociale) e ne denunciano il pericolo regresso che esso segna.

Questo non significa che qualcosa nelle persone non funziona più, ma piuttosto,

che si sono verificati cambiamenti sostanziali sia nei posti di lavoro che nel modo in cui si lavora.

L'attenzione al rendimento a breve termine, la spinta concorrenziale derivante dalla globalizzazione, il peso quotidiano della tecnologia, la severa gestione delle risorse umane, hanno determinato per tutte le organizzazioni un aumento generale del carico di lavoro, una progressiva perdita di controllo sul lavoro (la tendenza generale è verso la managerializzazione e la micro-gestione asfissiante) e una progressiva riduzione del compenso economico.

Si è realizzata, così, una specie di frattura fra l'azienda ed il dipendente. Quest'ultimo, infatti, perde il senso di appartenenza alla prima, poiché, specialmente di fronte al crescente divario di stipendi fra dirigenti e dipendenti comuni, non si sente riconosciuto, né comprende il senso di un lavoro che, mirando unicamente al risultato economico immediato, non si inserisce all'interno di una progettualità riconoscibile e quindi coinvolgente.

Inoltre, sempre più spesso, si crea, fra l'azienda e il dipendente, un conflitto di valori e l'azienda viene percepita come un ostacolo allo svolgimento del lavoro (vedi la scuola, dove si chiedono risultati nelle abilità linguistiche e matematiche, ma si sottrae sempre più tempo all'insegnamento di queste discipline).

Oggi, il posto di lavoro è spesso un ambiente freddo ed ostile, esigente sia in termini economici che psicologici. Le persone sono sfinite a livello emozionale, fisico e spirituale. Le richieste quotidianamente avanzate dal lavoro, dalla famiglia, e da tutto il resto consumano la loro energia e il loro entusiasmo. La gioia del successo e il brivido della conquista, sono sempre più difficili da ottenere. La dedizione e l'impegno nei riguardi del lavoro si stanno affievolendo, mentre molte persone stanno diventando ciniche, si tengono a distanza e cercano di non farsi coinvolgere troppo.

L'effetto di tutto questo, come sostiene Christina Maslach (2000), che è la massima esperta mondiale di *burnout*, è una specie di "erosione dell'anima".

La sindrome del *burnout* "esprime un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone; esprime cioè una corrosione dell'animo umano. E' una malattia che si diffonde nel tempo con costanza e gradualità, risucchiando le persone in una spirale discendente dalla quale è difficile riprendersi"

(C. Maslach e P. Leiter, 2000, pp.23).

Questa malattia dell'anima ha un alto costo sociale, anche perché colpisce le persone migliori, quelle cioè che sono partite da una posizione di forza e successo, ma che nel tempo, minando il loro impegno, hanno spento le loro emozioni o le hanno trasformate in emozioni negative, come rabbia, cinismo, amarezza.

I problemi legati allo *stress* e al *burnout* non devono essere considerati come erroneamente si tende a fare, una colpa della persona, ma piuttosto un problema professionale dato che il vero principale motivo del diffondersi del *burnout*, è il cattivo funzionamento della stessa organizzazione (Christina Maslach. e Michael P. Leiter , 2000).

In ogni organizzazione, infatti, possono essere individuati sei fattori sociali che possono produrre l'eusarimento emozionale e psicofisico dell'individuo. Questi fattori sono:

1. il sovraccarico di lavoro: per raggiungere il solo obiettivo di maggiore produttività, le organizzazioni pretendono dalle persone più di quanto esse riescano a sostenere. Il lavoro aumenta sia in termini di quantità che di qualità, diviene, infatti, più intenso, richiede più tempo, ed è più complesso;

2. la mancanza di controllo: la capacità di prendere decisioni rilevanti, circa la gestione del proprio lavoro quotidiano, dà la sensazione di essere dei veri professionisti e, come tali, utili all'organizzazione. Le politiche organizzative di oggi, però, interferiscono negativamente con la capacità di autonomia decisionale dei lavoratori, e questo diminuisce l'interesse per il lavoro ed il coinvolgimento personale in esso;

3. la mancanza di gratificazioni: nonostante si lavori di più, le retribuzioni economiche non sono sufficientemente alte e comunque non più sicure. Inoltre, poiché aumenta la competitività e diminuisce il sostegno sociale, si perde il piacere di lavorare con colleghi stimati, i cui apprezzamenti, potrebbero accrescere la competenza professionale;

4. il senso di comunità: poiché il lavoro diventa più pesante, meno piacevole e meno remunerativo, le persone condividono meno tempo in termini di qualità con i colleghi, e il loro ambiente di lavoro perde la dimensione della comunità. Il senso comunitario si indebolisce con la perdita della sicurezza del lavoro e con

un'eccessiva focalizzazione sul profitto a breve termine che esclude la considerazione delle persone. Esso è evidente nel crescente conflitto tra le persone, nel minore sostegno e rispetto reciproci, nel crescente senso di isolamento. Il senso di appartenenza scompare quando le persone lavorano separatamente invece che insieme;

5. l'equità: quando un'organizzazione agisce in modo imparziale, valorizza ogni persona che contribuisce al suo successo. In questo caso, il lavoro viene percepito come equo, perché sono presenti tre elementi importanti, quali, fiducia, lealtà e rispetto. Un'organizzazione che non presenta questi elementi, limita la comunicazione onesta e aperta delle sue intenzioni e incoraggia la segretezza delle informazioni necessarie a svolgere con più senso di responsabilità il lavoro;

6. i valori contrastanti: ogni organizzazione ha dei valori di base che guidano le modalità lavorative. Quelli del servizio clienti sono l'efficienza, l'accuratezza, il contatto personale, la capacità di adattarsi all'individuo. Un servizio, per essere eccellente, dovrebbe far coincidere tutti e quattro gli elementi, ma il più delle volte, le organizzazioni devono compiere delle scelte che sono incoerenti con i loro valori centrali e con quelli dei dipendenti. Per esempio, i servizi, al fine di completarli per tempo, sono meno accurati.

Considerando tutti i fattori stressanti che implicano l'ambiente di lavoro e la mansione da svolgere, è facile intuire come il rivestire e l'esercitare un ruolo professionale può essere fonte di *stress* e facilitare l'insorgere di *burnout*.

Questa stessa problematica, viene intesa, quindi, come una strategia particolare, adottata dagli operatori per far fronte alla condizione di *stress* lavorativo, dovuto ad uno squilibrio tra richieste ed esigenze lavorative da un lato e risorse disponibili dall'altro.

In questo quadro, il *burnout* non è considerato come l'intero processo di *stress*, ma come una delle possibili modalità di risposta negativa alle difficoltà del lavoro quotidiano.

L'insorgenza e gli effetti del *burnout* sono modulati anche da aspetti strettamente individuali: le persone rispondono, infatti, in maniera diversa alle situazioni stressanti in rapporto a caratteristiche di personalità e a stili di vita acquisiti. Si sottolinea che, l'operatore vulnerabile al *burnout* è piuttosto debole e remissivo nei

rapporti con gli altri, incerto nel distinguere i limiti tra coinvolgimento personale e professionale; controlla con difficoltà i propri impulsi ostili, può rivelarsi impaziente e intollerante, viene facilmente frustrato dagli ostacoli, sviluppa un senso di impotenza acquisita conseguente al mancato raggiungimento di risultati in situazioni che il soggetto non è in grado di controllare (si pensi ai rapporti con pazienti terminali o cronici). In questo quadro si collocano anche aspetti, quali scarsa fiducia in se stessi, dipendenza e ricerca di approvazione, eccessivo coinvolgimento nelle richieste dell'utente.

Alcuni autori chiamano in causa caratteristiche specifiche di personalità, quali l'estroversione, o l'ansietà, ma anche il pattern di comportamento di Tipo A (cioè individui con forte impegno competitivo, alto livello di aspirazione, impulsività, sentimenti di impazienza, fretta e mancanza di tempo), oppure la percezione di poter controllare direttamente gli eventi della vita. Chi ha, infatti, in *locus of control interno*, si sente attivo e responsabile di ciò che accade ed è maggiormente esposto al rischio di *burnout* rispetto a chi ha un *locus of control esterno*, cioè, è convinto che gli eventi e i risultati siano il frutto di forze al di fuori del proprio controllo.

In questo quadro, è interessante anche l'utilizzo del concetto di aspettative riferite alla vita professionale, riguardanti cioè, il modo in cui il soggetto valuta cognitivamente e affettivamente il proprio inserimento sociale e professionale. Si può presumere che, elevate o irrealistiche aspettative di riuscita professionale nel lavoro con gli utenti, costituiscano un fattore motivazionale di forte impegno personale. Se però, si verificano discrepanze consistenti tra tali aspettative e la realtà lavorativa concreta, sarebbe probabile la comparsa di reazioni di *burnout*, soprattutto sotto forma di esaurimento emozionale.

Pines (1993) asserisce che, quando una persona cerca di dare un senso alla propria vita attraverso il lavoro, la sensazione di aver fallito da un punto di vista professionale, potrà verosimilmente avere come risultato il *burnout*. I professionisti di aiuto, portano quasi sempre con sé un forte desiderio di affermazione professionale e relazionale: ottenere cioè, una sensazione di utilità, un successo psicologico. Ogni fattore che porti ad una frustrazione nei confronti di questa aspettativa contribuirà in maniera lenta ma continua allo *stress* e all'esaurimento.

Per questa ragione, il *burnout* sembra presentarsi con maggiore frequenza nelle

professioni d'aiuto. Infatti, proprio in esse è alto il coinvolgimento richiesto dalle relazioni interpersonali con l'utente ed inoltre questo di lavoro è, ancora percepito, quantomeno a livello emotivo, come una missione attraverso la quale dare un senso alla propria esistenza.

Pines sottolinea, che a provocare il *burnout*, non saranno tanto il fallimento oggettivo dell'ambiente lavorativo, quanto, il vissuto, la percezione interiore d'inutilità e d'inadeguatezza dei propri sforzi.

Tra le variabili di tipo individuale, in grado di influenzare l'insorgenza o meno della sindrome del *burnout*, va sottolineata anche l'importanza dell'autopercezione di efficacia che l'operatore ha del lavoro. L'autopercezione è un fattore che determina vissuti personali d'incompetenza e/o inefficacia: solo quando l'operatore ha la possibilità di ricevere un *feedback* immediato sugli effetti del proprio lavoro, si autopercepirà come agente di cambiamento. I *feedback* positivi avrebbero pertanto, un ruolo importante nel diminuire le condizioni stressanti e l'incidenza della sindrome e nel determinare il livello di soddisfazione personale nei confronti propria attività lavorativa.

Poiché la soddisfazione lavorativa è legata al senso e alla percezione di autoefficacia, nel lavoro è importante soprattutto per chi lavora con un'utenza difficile, porsi obiettivi parziali. In questo senso, la valutazione del lavoro rappresenta uno strumento organizzativo di pianificazione e di controllo metodologico dell'ambiente che aiuta a lavorare con più soddisfazione (Santinello, Furlotti, 1992). A questo punto, è possibile annoverare tra le seguenti variabili individuali ed organizzative i principali fattori responsabili dello sviluppo del *burnout*:

- Le specifiche caratteristiche dell'utenza con cui l'operatore lavora;
- La mancanza di supporto da parte di colleghi;
- L'esistenza di conflitti poco chiari tra differenti membri dell'organizzazione lavorativa;
- L'impossibilità di influenzare le politiche e le decisioni dell'organizzazione lavorativa;
- Le basse possibilità di carriera;
- Il basso riconoscimento sociale della propria professionalità, (soprattutto

quando l'opinione pubblica considera il lavoro dell'operatore sociale una missione che si fa per vocazione);

- La bassa retribuzione economica;
- La mancanza di supervisione;
- I conflitti con i colleghi e i supervisori;
- L'esistenza di un ambiente lavorativo sgradevole e poco sicuro;
- Le procedure e restrizioni burocratiche all'interno dell'organizzazione;
- La mancanza di autonomia e potere decisionale e l'impossibilità di

partecipare alla presa di decisione all'interno dell'organizzazione

- La monotonia nel lavoro e l'esistenza di limitate opportunità di cambiamento;

Rispetto al secondo fattore, Maslach (1982), ha sottolineato la relazione esistente tra un cattivo rapporto con i colleghi e i superiori nel determinare o accelerare il processo d'evoluzione della sindrome specificando che quando le relazioni tra superiori e gli operatori sono intrise di tensioni e conflitti, il rischio di *burnout* è elevato. Secondo l'autrice, l'influenza dei rapporti interpersonali sull'insorgenza del *burnout* è più importante delle caratteristiche personali degli operatori. Infatti, l'impossibilità di esprimere i propri sentimenti ed emozioni rappresenta uno dei principali fattori responsabili dell'insorgenza del *burnout*. Ciò è dovuto molto spesso alle caratteristiche del contesto organizzativo che induce gli operatori a mantenere un aspetto esteriore di professionalità, anche quando questo si fa schermo di sentimenti ed emozioni che rimarranno inespressi. I fattori elencati, sarebbero inoltre i principali responsabili della insoddisfazione lavorativa, dei comportamenti inadeguati sul lavoro, dell'ansia e della tensione personale, del basso rendimento sul lavoro, dell'assenteismo.

Si è evidenziata, inoltre, una correlazione positiva tra la mancanza di una rete sociale ed alti livelli di *burnout*: chi può contare su un supporto sociale sia di relazioni extralavorative che di relazioni con i colleghi è meno incline a cadere vittima del *burnout*.

4.5 Stress e burnout degli insegnanti

Appurato che il *burn-out* è oggi un fenomeno di larga portata e che esso non è un problema dell'individuo ma un problema lavorativo (Maslach, 2000), come si situa l'insegnante in questo panorama generale?

I più recenti studi condotti nel nostro contesto nazionale riguardo agli insegnanti fanno riferimento al modello strutturale proposto da Maslach, Leiter e Schaufeli (2001) che "ha il merito non solo di avere ampliato la prospettiva di studio del burnout dall'individuo al contesto lavorativo, ma anche quello di avere formulato un modello causale che si basa sullo studio delle dinamiche di adattamento reciproco tra la persona e i sei domini del proprio ambiente lavorativo (carico di lavoro, senso di controllo, riconoscimento, senso comunità, equità-giustizia, valori (Santinello, Negrisolo, 2009, pp.110-111).

Una ricerca condotta nell'area milanese dallo studio Getsemani (Lodolo D'Oria, Pocaterra & Pozzi, 2003), nel periodo 1992-2001, diventata successivamente parte del contributo italiano ad una ricerca promossa dall'OCSE dal titolo "Attrarre, formare e trattenere i migliori insegnanti" (2006), ha operato un confronto tra quattro macrocategorie professionali di dipendenti dell'Amministrazione Pubblica (insegnanti, impiegati, personale sanitario, operatori). I risultati di questa ricerca mettono in evidenza che, contrariamente a quanto si pensa, quella degli insegnanti è la categoria professionale più stressata e a rischio di *burnout* rispetto alle altre categorie sottoposte a verifica. Specificamente, i risultati dimostrano che gli insegnanti sono soggetti ad una frequenza di patologie psichiatriche pari a due volte quella degli impiegati, a due volte e mezzo quella del personale sanitario e a tre volte quella degli operatori.

Qual è la ragione di questo fenomeno? Alcuni sostengono che la personalità di coloro che scelgono l'insegnamento (individui con forti tratti narcisistici e/o fortemente idealisti) sia tale da presentare una particolare fragilità rispetto agli elementi di *stress* da cui nasce il *burnout*. In tal caso il *burn-out* degli insegnanti deriverebbe dalla somma di fattori personali e di fattori lavorativi. Non dobbiamo dimenticare, infatti, che la scuola è prima di tutto un'organizzazione e come tale, se gestita male, i suoi effetti negativi si ripercuotono su tutti i membri in essa coinvolti (allievi, genitori, docenti, colleghi, ecc...).

Secondo lo Studio Getsemani alcune cause di *stress*, con specifico riferimento allo scenario scolastico italiano, sono:

- la peculiarità della professione (rapporto con studenti e genitori, classi numerose, situazione di precariato, conflittualità tra colleghi, costante necessità d'aggiornamento);
- la trasformazione della società sempre più multi-etnica e multiculturale con crescita esponenziale del numero di studenti extracomunitari;
- il continuo evolversi della percezione dei valori sociali tra i quali: l'introduzione di nuove politiche a favore dell'handicap, l'inserimento di alunni disabili in classi sempre più numerose, la delega educativa da parte della famiglia spesso assente o per lavoro o perché monoparentale;
- l'evoluzione scientifica che ha comportato l'avvento dell'era informatica e delle nuove tecnologie di comunicazione elettronica;
- il susseguirsi di continui cambiamenti delle modalità di programmazione e valutazione, l'aumento della mole lavorativa causata dall'eccessiva burocrazia nonché alcune innovazioni legislative quali: l'autonomia scolastica, l'innalzamento della scuola dell'obbligo e, da ultimo, l'ingresso anticipato degli alunni nel mondo della scuola;
- la partecipazione degli studenti, sempre più attiva, alla vita scolastica e il conseguente livellamento dei ruoli con i docenti (decreti delegati del '74, Statuto degli studenti del DPR 239/98);
- la trasformazione del docente da professionista single a membro di un team (nella scuola elementare, per esempio, è stato da anni superato il maestro unico e l'insegnamento è stato suddiviso in aree disciplinari);
- l'inadeguatezza del ruolo istituzionale riconosciuto alla professione: la retribuzione insoddisfacente, le risorse carenti, la precarietà del posto di lavoro e, non ultima, la scarsa considerazione dell'opinione pubblica poco e malamente informata dai mezzi di comunicazione di massa;
- la riforma del sistema pensionistico.

Tutti questi fattori ci fanno rendere conto di come la società assegna alla scuola compiti molto più impegnativi che in passato. Oggi, si chiede all'insegnante di sostenere questo cambiamento attraverso la padronanza di numerose abilità ed una

predisposizione alla creatività professionale, che meriterebbero ben altri riconoscimenti dallo stato.

Il dato paradossale è che, pur partendo da presupposti decisamente positivi, l'attività docente perde per molti la sua capacità coinvolgente, trasformandosi in lavoro routinario oppure distressante ed in alcuni casi addirittura angosciante. Occorre aggiungere che, di solito, le problematiche inerenti lo *stress* ed il *burnout* della classe docente solo raramente vengono prese sul serio dall'opinione pubblica.

È credenza diffusa che gli insegnanti abbiano una vita comoda, godono di orari di lavoro più brevi e di ferie più lunghe del resto dei lavoratori, e se soffrono di disturbi legati allo *stress*, sovente si pensa che ciò sia dovuto unicamente alla loro inadeguatezza professionale e personale. Al contrario, l'insegnante vive oggi, una condizione assai difficile perché è sottoposto a *stress* di diversa natura e in più la sua immagine sociale appare decaduta rispetto al passato.

Un tempo, la scuola godeva di un notevole prestigio e i docenti erano tenuti in gran considerazione. Oggi, invece, la figura del docente è svalutata per mancanza di riconoscimento dei meriti, ma soprattutto per una scarsa stima da parte delle istituzioni e della gente comune. Tutto ciò ha dato origine ad un peggioramento del prestigio sociale della categoria, aggravato da un aumento eccessivo del numero d'insegnanti sul mercato del lavoro proprio nella fase di calo della natalità e quindi di diminuzione della popolazione scolastica.

Oltre a ciò, i dati dell'ultima indagine IARD del 1992, diretta dal sociologo Alessandro Cavalli, confermano che gli insegnanti realmente soddisfatti del loro lavoro sono solo quasi il 20%.

Questa indagine ha rilevato l'esistenza di quattro categorie d'insegnanti:

1. i gratificati che sono poco meno di uno su cinque (il 19%) e sono coloro che si sono identificati con la professione e quindi la vivono più positivamente;
2. gli stressati che sono agli antipodi rispetto ai gratificati, in quanto sono scontenti sia della didattica che della struttura in cui lavorano e rappresentano il 16%;
3. gli apatici che costituiscono circa il 44% d'insegnanti che non sono scontenti né soddisfatti del proprio lavoro, e probabilmente dato che con la scuola hanno un atteggiamento rassegnato, la loro apatia limita molto le loro iniziative professionali;

4. gli eustressati che sono quel 20% d'insegnanti che non rientrano in alcuna delle categorie precedenti, probabilmente perché pur vivendo in prima persona le condizioni difficili tipiche della loro professione, le loro reazioni allo *stress* sono comunque costruttive.

I dati della ricerca IARD, dimostrano che la maggioranza di essi sono apatici, scontenti e per niente appagati del proprio lavoro con l'aggiunta di un atteggiamento distaccato e privo di coinvolgimento emotivo e questo dimostra che un allievo ha un rischio piuttosto alto di incontrare, nel corso della sua carriera scolastica, un certo numero d'insegnanti demotivati (Cavalli, 1992) con tutte le conseguenze didattiche, pedagogiche e psicologiche del caso.

Secondo A. M. Baggio (1998), quello dell'insegnante è un lavoro logorante, carico di frustrazione, umiliazione, e scarsa stima sociale, e il governo per andare incontro alle richieste della società, crea continuamente nuove riforme che richiedono "ancora più impegni" senza però sostenerli né economicamente, né attraverso incentivi professionali.

Considerando che la scuola è un'organizzazione, all'interno di essa possiamo rintracciare le stesse cause principali dello *stress* lavorativo tipicamente descritte in ambito sanitario dalla *British Medical Association*, nel 1992 (Meazzini, 1997b).

1. fattori intrinseci al lavoro (superlavoro, ripetitività, compiti troppo difficili, adeguamento alle nuove tecnologie).

2. fattori legati al ruolo nell'organizzazione (responsabilità verso le persone affidate, richieste ambigue e conflittuali, alto coinvolgimento emotivo);

3. fattori legati alle relazioni sul posto di lavoro (relazioni problematiche con superiori, colleghi, utenti e loro familiari);

4. fattori legati alla prospettiva di carriera (basso stipendio, scarsa prospettiva di carriera, doppie mansioni);

5. fattori legati alla struttura organizzativa in cui si opera (burocrazia, mancanza di autonomia, eccessivo controllo da parte dei superiori, scarso coinvolgimento decisionale, scarsa comunicazione tra i vari livelli, poche opportunità d'interazione con i colleghi, cambiamenti troppo rapidi di programmi e organizzazione, mancanza di riscontri).

I fattori potenziali di *stress* e di *burn-out* possono essere distinti nei tre grandi raggruppamenti di fattori inerenti la società e la cultura, fattori inerenti la personalità dell'individuo e fattori di carattere più squisitamente psicosociale (relativi alla struttura o al clima organizzativo di quella determinata scuola).

Nella nostra società complessa e postmoderna, la scuola si trova ad affrontare un groviglio pressoché inestricabile di occorrenze sociali e di richieste formative. Da necessità generali come quella di formare personalità critiche e aperte al cambiamento o come quella dell'imparare ad apprendere, si va a quelle specifiche richieste dal mondo del lavoro, quale la conoscenza della lingua inglese e dell'informatica e, tra le ultime ma non meno impellenti esigenze, quella di un buon dominio delle abilità della comunicazione sia orale che scritta. Ma non basta, la scuola deve anche sapersi destreggiare tra imperativi pedagogici ed impellenze didattiche non di rado di diverso segno.

Per esempio, deve trasmettere una cultura già data e disporre all'innovazione, deve prestare attenzione ai talenti e valorizzare l'eccellenza, ma fornire a tutti gli strumenti di base e recuperare gli alunni demotivati, deve educare ai valori universali e conservare le radici locali, deve conciliare la cultura dei classici con quella del nostro tempo, e la cultura del libro con l'utilizzo del computer.

Alla scuola dunque non spetta più solo il compito della conservazione e della trasmissione di un patrimonio culturale già consolidato di una nazione, ma occorre che rinnovi tale patrimonio per preparare i giovani ad affrontare le sfide di un mondo in continua evoluzione.

Cambiano allora le esigenze di formazione dei giovani e deve cambiare conseguentemente il modo di intendere l'insegnamento e il profilo professionale dell'insegnante. Diversi sono gli elementi che concorrono alla buona riuscita di un processo formativo (organizzativi, pedagogici, didattici, professionali) e molti sono i ruoli che il docente nel gruppo classe deve saper gestire: non solo trasmette conoscenze, ma essere anche animatore, svolgere funzione di diagnosi ed orientamento, esplicitare funzioni burocratiche, ecc...

Le profonde trasformazioni del contesto sociale, culturale e tecnologico determinano disagio e disorientamento sia fra gli insegnanti in servizio, sia fra i giovani laureati che iniziano a muovere i primi passi nel ruolo di docenti, perché solo

ora si sta considerando seriamente il problema della formazione di tutte quelle competenze psico-pedagogiche-didattiche che un insegnante deve possedere. Di conseguenza, ancora oggi, gli insegnanti non sono sufficientemente preparati a far fronte alle continue innovazioni sociali.

Si ricordi, che in Italia, a differenza di quello che succede negli altri paesi e in quelli americani, un giovane che inizia ad insegnare passa dal ruolo sociale di ex studente o neolaureato a quello di insegnante preoccupandosi da solo di costruire la propria “identità professionale” con l'esperienza che si costruisce nel tempo.

Perché questo avvenga, secondo C. Lacey (1981), sociologo inglese, l'insegnante deve attraversare quattro fasi cronologiche:

1. il periodo della “luna di miele”;
2. la ricerca del materiale e dei metodi didattici;
3. l'inevitabile crisi;
4. la fase dell'imparare a cavarsela da soli.

La prima di queste fasi racchiude entusiasmo, euforia, una cosiddetta “luna di miele” che è di breve durata in quanto il docente, rendendosi conto delle difficoltà riscontrate nel rapporto con gli alunni, cerca di attenuarle attraverso l'utilizzo di materiali didattici e metodo di supporto. Tutto ciò porta necessariamente ad un cumulo d'insuccessi da cui scaturiscono crisi relative alla propria efficienza perché l'insegnante sente di non avere il controllo della situazione, di non riuscire a comunicare con i propri colleghi, e di non riuscire ad insegnare. Questo periodo di crisi può essere superato o grazie ad una rete di supporto (formato ad esempio, da colleghi maggiormente esperti e disponibili ad aiutarlo) o con la ricerca attiva di nuove strategie mediante una ristrutturazione del campo cognitivo.

La crisi che inevitabilmente si ritrova ad affrontare il giovane docente, dimostra che le abilità che un insegnante deve possedere vanno ben oltre la capacità di trasmettere nozioni culturali ai suoi allievi. All'insegnante occorrono competenze culturali, d'elaborazione e progettazione, organizzativo-relazionali, psico-pedagogiche-didattiche e un'attenta lettura del contesto per rispondere adeguatamente ai bisogni formativi di alunni con esigenze, caratteristiche, motivazioni, attitudini, stili cognitivi, ritmi d'apprendimento e metodo di studio diversi.

La pluralità dei ruoli affidata all'insegnante diviene, dunque, fonte di *stress*. Essa lo alimenta e lo scatena, producendo spesso, un forte senso d'inadeguatezza, proprio perché egli, mancando di una formazione specifica, non riesce a rispondere efficacemente a tutte queste abilità.

Inoltre, nonostante il notevole incremento del lavoro e conseguentemente di *stress*, gli insegnanti non solo hanno perso il loro prestigio sociale rispetto a quello di un tempo passato, ma tutto questo non è stato ricompensato da nessun adeguamento economico e professionale.

Altro fattore di *stress* storico-sociale da considerare, è la tendenza che ha l'istituzione scolastica a voler mantenere in una scuola di massa gli obiettivi e le finalità pensate per una scuola di élite. Come fanno notare Francescato e Ghirelli (1988), i sistemi educativi delle democrazie occidentali dovrebbero favorire lo sviluppo e l'emancipazione di ogni alunno dando le stesse possibilità a prescindere dalle differenze di classe. Nella realtà però, succede che l'alunno che proviene da un contesto disagiato parte il più delle volte svantaggiato ed ha una certa probabilità di rischio di generare, sin dai primi anni della sua carriera scolastica, degli insuccessi.

Inoltre, una volta, bastava incentivare i ragazzi a studiare di più, sottolineando loro che il buon posto di lavoro, e di conseguenza il miglioramento sociale, sarebbero dipesi dalla continuazione dei loro studi. Oggi, purtroppo, un simile ragionamento non è più consentito; chi esce da scuola o si laurea, infatti, rimane disoccupato per troppo tempo e il più delle volte quando finalmente lavora, l'attività che svolge non corrisponde agli studi compiuti o comunque è diversa dalle aspettative prefissate.

A questo proposito va sottolineato che uno dei problemi principali del nostro paese è proprio quello di realizzare un più stretto collegamento tra scuola e lavoro, e tra istituzioni scolastiche e sistema produttivo. In Italia, infatti, non si è ancora superata la profonda scissione tra istituzione scolastica, progressi scientifici e mondo del lavoro. In altre parole, mentre nella vita quotidiana, il progresso e la tecnica hanno compiuto passi da gigante, rivoluzionando un intero sistema di vita, nelle scuole si rimane ancora legati a schemi superati e a concezioni piuttosto astratte con poche possibilità di specializzazione.

Appare evidente che la scuola d'oggi sta vivendo un momento di forte crisi e necessità di cambiamento per ridefinire aspetti strutturali e normativi nonché i profili

professionali dei suoi operati. Il cambiamento, però, non sempre è gradito, in quanto mette in discussione equilibri e modi di agire che una persona ha costruito nel corso dell'intera vita. Di frequente vi è un rifiuto a modificare i propri metodi e prevale la pretesa di continuare a lavorare come si è sempre fatto, senza tener conto che la società si trasforma continuamente e i mezzi a disposizione si diversificano; ciò crea discrepanza tra quanto accade fuori della scuola e all'interno di essa e determina l'incapacità dell'insegnante di essere "al passo con i tempi".

I cambiamenti nello stile di vita, di abitudini, di costume, negli ultimi anni, hanno portato all'insegnante nuove responsabilità che non sono state tuttavia alleggerite da cambiamenti nella sua formazione, per cui egli si è trovato impreparato ad affrontarle.

All'insegnante si richiede una preparazione su diversi fronti, dalle competenze tecniche, specialistiche per materie d'insegnamento, alle conoscenze di tipo pedagogico, psicopedagogico e didattico. Ma non è tutto: nello svolgimento della propria attività, l'insegnante deve saper gestire una classe in piena autonomia ma deve anche saper collaborare con colleghi e superiori ai vari progetti e iniziative di classe, interclasse e istituto; ha il compito di comunicare con i genitori che spesso delegano proprio alla scuola anche quelle componenti dell'educazione che spetterebbero alla famiglia.

Tutto ciò grava sull'individuo che non riesce a sostenerlo. L'insegnante si sente soffocato e frustrato dal troppo lavoro, soprattutto da quello che gli toglie il tempo da dedicare agli alunni.

Per questo, il docente lamenta al giorno d'oggi un'evidente impreparazione circa la sua formazione all'insegnamento, tanto da richiedere sempre più spesso l'affrancamento di esperti nel settore dell'educazione della psicologia.

Il ruolo che si riconosce nella struttura organizzativa sembra essere il principale punto di riferimento per valutare il rischio di *burn-out*. Per ruolo s'intende quegli insiemi di comportamenti attesi che sono associati ad una persona che svolge una determinata attività. A questi comportamenti corrispondono posizioni sociali (insegnante, studente, medico, ecc...).

Secondo Gilles Ferry (1975), la figura del docente oggi, è sottoposta quattro ruoli ben definiti: mediatore di cultura, valutatore, esperto di programmazione didattica,

genitore alternativo e psicologo.

L'insegnante, come mediatore di cultura, è sottoposto ad un conflitto tra il suo ruolo e la cultura della società in cui vive con i suoi mutamenti di problematiche familiari, religiose e ambientali. Per esempio, l'insegnante vive un conflitto tra il suo ruolo e la cultura quando deve accettare delle proposte a carattere pedagogico-didattico che non condivide o deve presentare determinati argomenti secondo un'ottica diversa dalla sua. Il conflitto con la cultura può causare nel docente profonde lacerazioni morali e valoriali che creano disagio e senso d'inadeguatezza.

Un importante ruolo dell'insegnante è l'essere valutatore del progresso scolastico intellettuale dei propri alunni, attraverso verifiche e interrogazioni. La valutazione, mediante giudizi, rappresenta il metro con il quale l'insegnante può capire se il proprio metodo d'insegnamento risulta valido o meno, tuttavia dato che l'insegnante non ha mai ricevuto una formazione specifica in questo campo essa diventa anche uno strumento poco flessibile e poco discriminatorio.

Il terzo ruolo è quello di esperto di programmazione didattica; all'insegnante, infatti, viene richiesto di esser anche un buon collaboratore di gruppo per curare l'interdisciplinarietà dell'intervento scolastico, ovvero per armonizzare il programma della propria disciplina con quello svolto dai colleghi.

Ma questo sforzo di armonizzazione del proprio lavoro con quello dei colleghi, non è affatto semplice. L'insegnante ha bisogno del gruppo per confrontarsi, crescere, arricchirsi ma, se usato male, il gruppo può diventare più un ostacolo che una risorsa, dal momento che è noto come per certi individui, il gruppo può intimidire a tal punto da impedire l'esecuzione dei compiti non ben appresi.

Infine, il quarto ruolo è quello di genitore alternativo e psicologo, in quanto, essendo a contatto con adolescenti in crescita, l'insegnante non può non preoccuparsi delle difficoltà d'apprendimento, dovute a problemi psicologici, familiari, relazionali dell'allievo e quindi rintracciare le cause di questi problemi per poter dare delle risposte non approssimative.

L'insegnante, quindi, non riveste più il tradizionale ruolo esclusivamente didattico, ma spesso gli vengono richieste competenze educative, sociali, psicologiche, relazionali e gestionali per le quali non ha una formazione adeguata e che implicano un carico aggiuntivo di lavoro.

Di fronte ai continui cambiamenti in atto nella società, e le conseguenti richieste e pressioni sulla classe docente, gli insegnanti possono reagire in due modi:

1. una prima modalità è quella della rincorsa ansiosa dei cambiamenti e delle innovazioni, in modo da cercare di essere all'altezza delle nuove condizioni.

2. La seconda modalità (presumibilmente la più diffusa), potrà essere quella di rinchiudersi in una propria personale “nicchia ecologica”, cercando di dare una risposta puramente formale alle esigenze d’innovazione e cambiamento. Questa seconda scelta può sembrare appagante a breve termine, ma ha sicuramente la conseguenza di aggravare il senso d’isolamento e di abbandono dei docenti. L’insegnante può provare, infatti, facilmente, un senso di solitudine di fronte agli allievi e una sensazione d’isolamento e di abbandono nei confronti delle istituzioni, dell’opinione pubblica e della classe politica che di rado si ricordano della scuola e dei suoi problemi.

Il ruolo che si riconosce nella struttura organizzativa sembra essere il principale punto di riferimento per valutare il rischio di *burnout*. Il ruolo fa riferimento all’insieme di aspettative che convergono su una particolare attività e sulla persona tenuta ad eseguirle. Le aspettative possono essere sia interne che esterne alla persona; l’insegnante certamente vorrebbe svolgere il proprio lavoro secondo i propri coinvolgimenti personali ed il proprio stile di vita (aspettativa interna) ma deve tuttavia prestare attenzione a ciò che gli altri vorrebbero da lui (aspettativa esterna).

All’interno di un flusso così intrigato di aspettative, si nascondono delle insidie. Di queste, le principali vanno sotto il nome di conflitto e ambiguità di ruolo.

Un insegnante vive un conflitto di ruolo tutte le volte in cui egli stesso deve conciliare, a due o più richieste tra loro incompatibili, provenienti sia dagli altri che da se stesso, cercando di non deludere nessuno. Per esempio un conflitto di ruolo si avvera quando, gli allievi desidererebbero un insegnante meno richiedente e punitivo mentre i colleghi e genitori si aspettano esattamente l’opposto.

Il conflitto di ruolo dell’insegnante è avvalorato, inoltre, dallo scarto tra ciò che li docente sente di essere e ciò che realmente è. L’insegnante vorrebbe essere un “professionista” che aspira a infondere nel suo lavoro un impegno sociale, ma si accorge invece di essere un “impiegato” che deve combattere ogni giorno con una struttura burocratica che rende tutto più complicato e difficile (Cavalli, 1992).

Del resto, come ha recentemente osservato Giancarlo Gasperoni (1997), nell'ordinamento scolastico del nostro paese il ruolo dell'insegnante appare lacerato, già a livello sociologico, da un conflitto: da un lato molte delle aspettative che si rivolgono a questa figura sono quelle tipiche di un professionista, a cui si richiede quindi approfondita competenza del proprio campo, libertà nell'organizzazione del proprio lavoro, versatilità, apertura all'innovazione ecc... Dall'altro lato l'insegnante appartiene al pubblico impiego e allora i suoi comportamenti dovrebbero essere ispirati ad un modello di tipo amministrativo-burocratico. Si tratta dunque di un lavoro dipendente, svolto in orari e luoghi precisi, regolato da norme formali e in assenza di verifiche sostanziali dell'effettivo lavoro svolto.

“Insomma, gli insegnanti si trovano in una posizione difficile, sottoposta a spinte contrastanti, a cavallo fra professione e pubblico impiego. Lo status di professionista si configura come una condizione desiderata, e soggettivamente vissuta, mentre lo status dell'impiegato corrisponde alla condizione effettiva, oggettivamente subita. Lo scarto tra queste due condizioni è fonte di comprensibile frustrazione per il docente e intacca fortemente la sua identità professionale” (Gasperoni, 1997, citato in Rossati, Magro, 1999, pp. 78-79).

Tutte queste pluralità di ruoli non permettono una chiara definizione delle mansioni da svolgere e degli obiettivi da raggiungere ed è per questo che l'ambiguità di ruolo è un'altra importante causa di tensione legata al lavoro.

Essa insorge quando chi occupa un ruolo non ha più l'informazione necessaria per assolvere adeguatamente al ruolo.

L'ambiguità di ruolo può riguardare:

1. l'ambiguità riguardante gli scopi e le responsabilità di lavoro;
2. l'ambiguità sulle aspettative dei colleghi;
3. l'ambiguità rispetto alle informazioni di ciò di cui si ha bisogno per eseguire adeguatamente un lavoro;
4. l'ambiguità circa le possibilità di avanzamento;
5. l'ambiguità circa le valutazioni dei supervisori;
6. l'ambiguità sulle informazioni di ciò che avviene nell'organizzazione.

L'ambiguità di ruolo, quindi appare ancora più determinante dello stesso sovraccarico lavorativo nello strutturare il disagio. La confusione, infatti, non

permette un buon utilizzo delle risorse personali: il soggetto non ha chiaro il suo campo d'azione, non riesce a delimitare le sue competenze. Egli non sa più se è un impiegato, un burocrate, un gestore di fondi, un genitore, un educatore, uno psicologo, un assistente sociale o ... un insegnante.

Nella ricerca promossa dall'OCSE (2006) si enfatizza la necessità di una professionalizzazione del ruolo docente centrata sul ripensamento della formazione, di base e in itinere degli insegnanti, che sposti l'asse d'intervento sull'acquisizione di competenze "tecniche" (didattiche, docimologiche, scientifiche, di ricerca ecc.) e non solo di conoscenze.

IL documento propone come prioritaria un'azione centrata, oltre che su azione di programmazione e gestione delle politiche di investimento e valorizzazione delle risorse sulla necessità di istituire un sistema di valutazione nazionale della qualità della scuola che favorisca l'identificazione di quelle criticità ormai conclamate del sistema nazionale educativo: "la diagnosi valutativa può divenire uno strumento importante di orientamento di ogni scuola nel disegnare un percorso formativo degli insegnanti che tenga conto degli effettivi bisogni istituzionali...la formazione degli insegnanti diverrebbe così interesse di tutte le parti. In particolare, la necessità oggi avvertita di innovare i metodi di insegnamento, con particolare riferimento alle discipline tecno-scientifiche e al metodo scientifico-sperimentale si manifesterebbe attraverso la diagnosi e il confronto, scuola per scuola, e potrebbe effettivamente suscitare un salto di qualità nei processi formativi. (Miur, 2007,p.XVIII).

Appare sempre più evidente che ad incidere su queste diverse rappresentazioni sociali è la mancanza di formazione soprattutto iniziale ma anche continua, tipica del nostro paese.

Nella maggior parte dei Paesi dell'Unione europea sono le Università o istituti equivalenti attraverso appositi Dipartimenti, Corsi di studio, Scuole a provvedere alla formazione degli insegnanti. Quanto all'Italia va ricordato che la formazione universitaria di tutti gli insegnanti è una "conquista" recente, :il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ha avuto inizio con l'anno accademico 1998-99, mentre le scuole di specializzazione per insegnanti di Scuola secondaria (SSIS), cui è affidato il compito di integrare il possesso dei saperi disciplinari con quello delle

conoscenze necessarie per svolgere il ruolo della professione docente l'anno successivo.

Non bisogna dimenticare inoltre che i professori ancora oggi, nonostante le voci discordanti, rappresentano dei modelli ideali, in certi casi alternativi e comunque diversi da quelli rappresentati dai genitori.

A loro volta, i genitori spesso si rivolgono agli insegnanti e alla scuola perché trasmettono saperi, impegnino e persino educino i loro figli. Di conseguenza, l'insegnante si carica di responsabilità ben più grandi rispetto alla semplice trasmissione di nozioni. Per gestire situazioni così complesse ed affettivamente pregnante, egli dovrebbe essere un "professionista dei rapporti umani", mentre nella maggior parte dei casi è solo un "tecnico" della sua disciplina. Solo se ben preparato in campo relazionale ed affettivo, l'insegnante potrà padroneggiare efficacemente le numerose situazioni emotivamente scottanti che la sua professione lo porta a vivere. È opportuno dare spazio all'acquisizione di competenze comunicative e relazionali che aiuterebbero gli insegnanti ad affrontare questo difficile mestiere. La capacità di entrare in relazione con l'altro non è scontata, nessuno ci insegna in modo esplicito ad entrare in relazione con l'altro, ad ascoltarlo, a modulare la nostra comunicazione in base alle sue caratteristiche o esigenze. Eppure l'aspetto relazionale dell'apprendimento gioca un ruolo importante non solo nell'efficacia dell'insegnamento, ma nel determinare e rinforzare la motivazione degli studenti.

E questa buona preparazione non può derivare altro che da una formazione adeguata, in cui il tirocinio, analogamente a quanto avviene per le altre professioni, svolge un ruolo importante. Si comprende quindi la necessità di creare una formazione più ampia e comprendente gli aspetti psicologici della professione, che oggi può essere favorita attraverso l'organizzazione di corsi di formazione specifici.

Altro elemento che può essere causa lavorativa di *stress* è la mancanza di gratificazione. Possono essere fonte di scarsa gratificazione gli atteggiamenti avversi di colleghi, superiori e genitori, ma anche l'assenza di gratificazione economica. Secondo Favretto e Rappagliosi (1990), più che la bassa retribuzione, importanti cause di disagio e demotivazione sono la mancanza d'incentivazione e l'impossibilità di fare carriera, al di fuori di quella prevista per anzianità.

La percezione della mancanza di un equo compenso, produce una discordanza tra il lavoro svolto e la propria persona: quando pensiamo di non ricevere un riconoscimento economico ed umano, sia per il lavoro che svolgiamo, sia per il forte impegno con cui lo svolgiamo, sentiamo di essere svalutati.

Inoltre, la mancanza di equità produce una grave discrepanza fra la persona e l'ambiente di lavoro. Può sembrare strano che gli insegnanti possano lamentare una mancanza di equità nella scuola; in fondo, sono trattati tutti allo stesso modo, l'unica modalità di progresso stipendiale è legata all'anzianità di servizio. Ma può essere proprio questo il problema, perché in realtà nella scuola non tutti lavorano nello stesso modo: c'è chi ha carichi di lavoro maggiori e chi minori, c'è chi si aggiorna e chi non lo fa, chi dedica alla scuola un tempo superiore a quello delle ore di lezione e chi fugge al suono della campanella, ecc...

È chiaro che ci sono docenti che possono percepire che l'essere trattati in modo eguale dal punto di vista economico sia un'ingiustizia. Essi ritengono di meritare di più, di dover avere un riconoscimento anche economico per il maggior lavoro svolto. Se questo riconoscimento non viene dato, anzi se vengono guardati con sospetto dagli altri docenti che li immaginano arrivisti, è chiaro che si sentiranno trattati iniquamente.

Questa sensazione d'iniquità può produrre serie conseguenze sul proprio lavoro: se un individuo percepisce che l'organizzazione in cui opera non è imparziale con i suoi impiegati, non solo può perdere la fiducia in essa ma, sentendosi colpito nella propria identità, può demotivarsi a tal punto da non dare più il massimo di sé.

L'insorgenza del *burnout* è notevolmente condizionata anche dalle caratteristiche individuali. A partire dal modello tridimensionale del *burnout* elaborato dalla Maslach e Jackson (1981), si è accertato che negli insegnanti la dimensione esaurimento emotivo è legata al vissuto personale del sentirsi incapace di rapportarsi agli allievi; la dimensione depersonalizzazione si manifesta principalmente con un atteggiamento cinico e con vissuti d'insensibilità ai bisogni e ai problemi dei propri alunni; la dimensione della ridotta realizzazione professionale si traduce in una percezione d'inefficacia nella stimolazione dell'interesse degli studenti e in una percezione dell'incapacità a sostenere le responsabilità del proprio ruolo professionale. Possiamo distinguere i fattori individuali del *burnout* in tre categorie:

1. fattori legati a tratti di personalità;
2. fattori legati a variabili demografiche (sesso, età);
3. fattori legati a variabili motivazionali;

Una variabile importante da considerare e legata al fattore motivazione è il confronto fra il sé ideale e sé reale.

Per quanto riguarda i fattori legati ai tratti di personalità, bisogna considerare che le persone rispondono in modo diverso alle condizioni stressanti in base alla loro storia e vissuti personali. I più vulnerabili si rivelano deboli e remissivi nel rapporto con gli altri, sono incerti nel distinguere i limiti tra il personale e professionale, controllano con difficoltà i propri impulsi ostili, nutrono una scarsa fiducia in se stessi, ricercano la dipendenza e l'approvazione e non riescono a limitare le richieste degli altri. In generale, dunque, sembra che il più esposto al rischio di *burnout* sia l'individuo apatico con una personalità introversa e rigida, incapace di agire ed essere operativo, così anche la personalità aggressiva, competitiva e ambiziosa. La rigidità della personalità, inoltre, è causa di un'atmosfera pesante nel gruppo della classe.

Per quanto riguarda il sesso, sembra che le donne siano rivolte maggiormente verso l'interno, sperimentando un più alto livello di esaurimento emotivo; gli uomini al contrario sarebbero rivolti verso l'esterno esprimendo così il disagio con alti livelli di depersonalizzazione (Petrelli, 1998).

Secondo una ricerca svolta su 314 insegnanti di sostegno, le donne tendono a coinvolgersi maggiormente nel rapporto con la persona disabile, lasciandosi trascinare dai problemi dell'altro anche al di fuori dell'ambiente di lavoro, riportano con maggiore frequenza disturbi di natura fisica (nausea, mal di schiena, mal di testa, tachicardie) e si lamentano del rapporto con i colleghi. Tuttavia, le stesse donne vivono il lavoro in modo più creativo, con maggiore impegno e competenza, tendono ad avere le idee più chiare su cosa fare e si sentono più realizzate professionalmente. Sembrano quindi meno esposte degli uomini al rischio di *burnout*. (Pietrantonio, 1999)

Per quanto riguarda l'età, sembra che siano gli insegnanti più giovani a sperimentare un più alto livello di *stress*, dal momento che devono affrontare situazioni e relazioni che non conoscono bene e non sono ancora in grado di

padroneggiare, mentre, per converso, dispongono di una dose maggiore di entusiasmo e se validamente motivati, di risorse emotive. Al contrario, chi ha una lunga anzianità di servizio padroneggia maggiormente la situazione lavorativa e non corre il rischio di un ossessivo coinvolgimento; corre però il rischio di un distacco motivazionale legato alla routine e alla noia.

Proprio perché chi si avvicina a questa professione non sempre ha le idee chiare sul lavoro e le competenze che essa richiede, spesso è determinante la motivazione alla professione. È facilmente intuibile che chi ha fatto una scelta vocazionale nei confronti della propria professione ha una motivazione al successo ed una resistenza allo *stress* più alta di chi ha scelto l'insegnamento per ragioni strumentali. Gli insegnanti motivati, infatti, avendo scelto la professione con maggiore entusiasmo e desiderio, sembrano manifestare minori sintomi di esaurimento emotivo e maggiore soddisfazione e realizzazione professionale.

Se la scelta professionale è dunque di tipo vocazionale (nel senso ampio del termine, come predisposizione e motivazione al lavoro), vi è una maggiore propensione a cercare nel lavoro motivi di gratificazione e realizzazione personali. La scelta vocazionale predispone ad un atteggiamento più positivo e ad una visione più realistica della situazione, per cui anche le aspettative, gli obiettivi che ci si propone possono essere valutati con maggiore coerenza.

Al contrario, quando la scelta è di tipo strumentale, convenzionale, vale a dire fatta per ripiego in mancanza o in attesa di alternative migliori, vi è una maggiore predisposizione al rischio di *burn-out*.

Sembra, infatti, che nei soggetti che effettuano una scelta strumentale vi sia una maggiore discrepanza tra le aspettative e la realtà, tra l'immagine idealizzata della propria professione e quella vissuta sul campo (Pedrabissi, Santinello, 1990).

Da ricerche italiane sulle problematiche lavorative dell'insegnante è emerso che i docenti non svolgono più tale professione "per vocazione", ma in seguito a qualche condizionamento (come la presenza in famiglia di un insegnante), o un vero e proprio ripiego, soprattutto gli uomini (Favretto e Comucci Tavoli, 1988).

Da un punto di vista motivazionale sono stati individuati quattro gruppi d'insegnanti caratterizzati da ben distinte tipologie d'approccio alla professione:

1. impegno sociale: questo primo gruppo considera la propria attività un impegno civile e politico e la svolgono come un lavoro socialmente utile. Questo tipo d'insegnanti sono attivi nelle scuole medie inferiori, titolari di discipline umanistico-letterarie, e con un'anzianità di servizio medio-lunga;

2. professionalità: questo secondo gruppo considera l'insegnamento come una vocazione e traggono dall'attività stessa una fonte di realizzazione personale. In questo gruppo vi è una percentuale prevalentemente elevata d'insegnanti donne, titolari di discipline scientifiche ed insegnanti professionalmente anziani;

3. strumentalità: gli insegnanti di questo terzo gruppo scelgono l'insegnamento in funzione dei propri vantaggi strumentali ricavabili, come l'autonomia, il tempo libero, la possibilità di conciliare con impegni familiari ed extra lavorativi, ecc. Contrariamente alle aspettative comuni, che vedono nei vantaggi strumentali la ragione della femminilizzazione della professione, i soggetti che fanno parte di questa categoria sono prevalentemente uomini che hanno minore esperienza lavorativa, e che lavorano negli istituti professionali.

4. professionalità-strumentalità: gli insegnanti di questo quarto gruppo hanno una motivazione che coniuga i vantaggi strumentali derivanti dalla professione con la possibilità di realizzarsi nel lavoro. Questo tipo d'insegnante si distribuisce in modo omogeneo all'interno della categoria poiché non sono riscontrabili differenze in base al sesso, al tipo di scuola o alla materia insegnata.

Altro elemento significativo che incide sul grado di soddisfazione degli insegnanti a livello individuale, è la diversa percezione fra la rappresentazione soggettiva della professione docente (quello che sono nel mio lavoro), la rappresentazione oggettiva (quello che la scuola vuole che io sia) e la rappresentazione ideale (quello che sarebbe giusto che io fossi).

È ovvio che le tre aree rappresentative della professione dovrebbero coincidere, anche se è ben difficile che questo accada, e non solo nella scuola. Le aspettative del lavoratore, infatti, spesso si scontrano con le esigenze del datore di lavoro, con quelle degli altri lavoratori, ecc...

Tanto più il docente vive come notevolmente distanti queste tre aree di rappresentazione del suo ruolo, tanto più la persona vive male la propria condizione ed è facile che si produca una bassa autostima.

Purtroppo però, un insegnante che ha perso la fiducia in se stesso, che ha bassa autostima rischia di essere, in modo del tutto inconsapevole e involontario, un insegnante che genera insuccesso sia negli alunni che in se stesso. Infatti, la sua azione si avvita in una sempre maggiore perdita di efficacia delle proprie azioni didattiche, smarrisce il senso delle cose che fa, non è in grado di vivere bene i cambiamenti che gli accadono intorno, meno che mai di governarli.

Se c'è un rapporto armonioso fra il sé ideale e sé professionale realmente percepito, la scelta della professione sarà fonte di benessere. Al contrario, se fra queste due immagini vi è discrepanza, nell'insegnante si verificherà una "crisi d'identità" con quattro possibili alternative comportamentali:

1. il docente nonostante vive dei sentimenti contraddittori nei confronti della sua professione, non affronta efficacemente il conflitto quando è ancora in tempo, determinando prima o poi quelle situazioni incontrollabili che inevitabilmente conducono al crollo depressivo (*burn-out*);

2. in una seconda possibilità, l'insegnante s'illude di accettare il sé reale per non farsi travolgere dall'angoscia che potrebbe vivere se prendesse coscienza del fatto che la sua situazione professionale non gli è affatto gradita. A scuola, questo tipo d'insegnante, ha un rispetto esagerato per le regole formali e svolge un lavoro fatto di routine per mantenere una facciata di rispettabilità e nascondere il vuoto interiore. Fuori dalla scuola, di solito, questo stesso insegnante cercherà delle alternative che lo distraggano e lo soddisfino di più come un secondo lavoro, un hobby, ecc... Ma nei casi più gravi potrà manifestare comportamenti patologici come l'assumere degli psicofarmaci, il bere ed il fumare troppo.

3. un terzo gruppo di insegnanti, invece, è caratterizzato da iperattivismo ansioso che si manifesta nella ricerca affannosa di nuovi mezzi e strumenti utili per concretizzare i sublimi ideali della sua professione. Ecco che questo tipo d'insegnante frequenterà tutti quei corsi d'aggiornamento, seminari vari, comprerà riviste specializzate per apprendere qualcosa che gli dia la sensazione di svolgere più efficacemente il suo lavoro. In altri casi, egli stesso, potrà intraprendere, a sue spese, una psicoterapia individuale o di gruppo.

4. quest'ultimo gruppo d'insegnanti cercherà di risolvere i suoi problemi professionali valutando con equilibrio quelle che sono le opportunità concretamente

disponibili. Uno dei modi di confrontarsi con il conflitto in maniera più serena e realistica è intraprendere delle strategie di *coping* come l'evitare confronti, fermarsi per razionalizzare la situazione, rassicurare se stessi (Kyriacou,1987) o il mantenere una condotta comune contro il cattivo comportamento degli allievi o anche preparare molto bene la lezione per controllare con più sicurezza la situazione. Inoltre l'insegnante può anche apprendere tecniche di rilassamento sia di tipo fisico che mentale, come il *biofeedback* e il *training autogeno*.

I fattori psicosociali sono la risultante dell'interazione tra individuo e ambiente e riguardano in particolare il rapporto che un insegnante ha con quelle determinate situazioni in quella determinata scuola.

Le caratteristiche fisiche e psicologiche dell'ambiente scolastico sono elementi che possono rendere il lavoro più o meno faticoso e incidere su una migliore performance di allievi e insegnanti, ed è per questo che la loro analisi non deve essere trascurata.

Tra gli stressor fisici, relativi alle strutture in cui si lavora, vanno considerate le condizioni generali degli edifici scolastici, le condizioni d'illuminazione, la rumorosità, la temperatura, la disponibilità di spazi adeguati allo svolgimento di attività ricreative e di ricerca, l'affollamento, la pulizia. Inoltre, le attrezzature inadeguate e la mancanza di sussidi ritenuti necessari, così come la scarsa possibilità di servirsene, qualora ci fossero, per carenza di personale addetto al funzionamento, scoraggiano gli sforzi di quegli insegnanti di "buona volontà" a cui è impedito di poter svolgere con serietà professionale il loro compito.

Cherniss (1983) puntualizza che anche la natura del territorio ha la sua importanza. Infatti, se confrontiamo una scuola di città con una scuola di campagna, ci accorgiamo che il tipo di *stress* sperimentato nelle due scuole è diverso.

Inoltre, la cultura di una scuola è condizionata dalla mentalità del quartiere in cui sorge. Basti pensare alle diversità negli atteggiamenti degli studenti di una metropoli rispetto e quelli di un piccolo o medio centro cittadino. Ogni scuola, infatti, è portatrice di una sua "mentalità burocratica", ossia di norme sottointese che contribuiscono a creare il clima istituzionale, e che in qualche modo, a causa delle loro forme troppo rigide finiscono per soffocare l'innovazione e la creatività di un giovane insegnante entusiasta del suo lavoro (Cherniss, 1983). È per questo che sono

soprattutto i fattori psicosociali di una scuola, ancora più di quelli fisici, a rappresentare un problema. La cultura scolastica incoraggia un elevato grado di conformismo nell'insegnante modello che però si scontra con le iniziative di quel giovane e motivato insegnante che lavorando nella sua classe, dovrebbe avere una certa autonomia.

Spesso, per esempio, gli insegnanti più anziani rimproverano, con comportamenti non verbali, i più giovani nelle cui classi c'è troppo rumore, sbattendo le porte in modo da indicare disapprovazione. Ciò succede perché la "norma" (non scritta da nessuna parte) stabilisce che ogni classe deve essere tranquilla e disciplinata. È inutile che se un insegnante viene continuamente ripreso, seppur con comportamenti non verbali, per il modo all'avanguardia in cui conduce le sue lezioni, dopo un po' di tempo, il suo lavoro si adegua a quelle rigide "norme non scritte", ma perde di mordente ed interesse (Cherniss, 1983).

Un ulteriore fattore di *stress* strettamente legato al conflitto di ruolo è la difficoltà relazionale. Non sono rari i problemi che gli insegnanti incontrano nel rapporto con i colleghi, con i superiori, con i genitori e con gli allievi.

È chiaro che con ognuno di loro l'insegnante deve rapportarsi in maniera diversa, ma è anche chiaro che ognuna di queste relazioni implica delle difficoltà: dai conflitti gerarchici con i superiori, alle difficoltà di cogliere ed affrontare le problematiche degli alunni, dai diverbi sui metodi d'insegnamento e la diffidenza e l'ostilità dei colleghi alle difficoltà comunicative con i genitori. L'insegnante non sempre ha una sufficiente formazione in tecniche relazionali e di comunicazione, che sono essenziali per una funzione così centrale nei confronti di tanti soggetti. Per questo, sarebbe auspicabile una maggiore attenzione verso la formazione e l'aggiornamento nella comunicazione e nelle capacità relazionali.

La professione di insegnante si fonda sulla relazione con l'alunno. Proprio per questo, una delle cause principali di *burn-out* è la difficoltà di rapporto con gli allievi che a causa della complessità dei processi psichici dell'età evolutiva, richiede da parte dell'insegnante l'attuazione di continue risorse psichiche oltre che di competenze e abilità specifiche. Alla fatica fisica che l'attività didattica comporta, si accompagna dunque la fatica psichica, connessa alla tensione intensa e continua cui l'insegnante è sottoposto.

L'indisciplina, il comportamento aggressivo e ostile o la demotivazione verso lo studio e la scarsa cooperazione rappresentano insistenti agenti stressanti contro i quali il docente deve costantemente dare una risposta.

Il professore ancora oggi, rappresenta l'immagine idealizzata degli alunni, la figura di riferimento da prendere come esempio di vita. Egli sostituisce le figure genitoriali e si carica di responsabilità che vanno oltre la semplice trasmissione di nozioni, il suo operato condiziona lo sviluppo di aspetti della personalità, come la flessibilità e la creatività, che appaiono determinanti nella realtà attuale. Quando parliamo di trasmissione degli aspetti concettuali di una materia, non ci riferiamo soltanto al mondo delle idee e delle opinioni, ma anche alla dimensione affettiva. Ecco che l'apprendimento dell'allievo è fortemente condizionato dalla personalità dell'insegnante e dalla sua capacità di saper rendere la materia appassionante e coinvolgente.

Il rapporto tra allievo e maestro può pertanto essere considerato prima di tutto un incontro sul piano umano, in cui la parte affettiva (quella delle emozioni e dei sentimenti) gioca un ruolo centrale. L'allievo, quindi, non acquisisce solo nozioni e dati culturali, ma anche forme di pensiero, filosofie di vita e impressioni affettive che possono confermare o essere complementari agli schemi psichici interni acquisiti precedentemente. Ma un punto delicato e avvertito come "carico di responsabilità", è che ciascun insegnante, con la propria personalità, può fornire agli allievi dei modelli interazionali che possono risultare differenti da quelli familiari. Si possono verificare principalmente due diverse evenienze:

1. il modello dell'insegnante è concorde rispetto a quello genitoriale. In questo caso l'allievo non va in crisi, ma non risulta neanche arricchito. In alcuni casi, può accadere che l'allievo attivi nell'insegnante certe modalità interazionali simili a quelli dei genitori a cui magari l'insegnante stesso non è abituato. L'insegnante, in altre parole, può sentirsi spinto a comportarsi con certi allievi in modo diverso dalle sue abitudini. Questi fenomeni difensivi in psicoanalisi vanno sotto il nome d'identificazione proiettiva e contro identificazione proiettiva (Gabbard, 1990);

2. oppure, può accadere che il modello dell'insegnante è discorde rispetto a quello genitoriale. In questo caso l'allievo può vivere un periodo di crisi che può evolvere secondo tre vie:

- l'allievo sceglie il modello familiare e si oppone a quello scolastico, con il quale più o meno apertamente entra in conflitto;
- l'allievo sceglie il modello scolastico e si oppone a quello familiare e anche in questo caso la conflittualità può rimanere silente o al contrario essere dirompente e sconvolgere la tranquillità familiare;
- l'allievo integra il modello familiare con quello scolastico attraverso una sintesi personale creativa e originale. Quest'ultima via ha necessità di tempi più lunghi per attuarsi e può avvenire anche dopo quel travaglio che ha condotto l'allievo ad una delle precedenti fasi.

Nel rapporto asimmetrico che si stabilisce tra allievo ed insegnante tradizionale vi è la “regola implicita” che il primo deve essere dipendente, passivo, mentre il secondo gentile, calmo, paziente, sereno. L' allievo si aspetta di essere considerato “unico” e non uno dei tanti, mentre l'insegnante è costretto a fare i conti con il tempo e con i programmi ministeriali, non può individualizzare il suo insegnamento.

Per essere al centro dell'attenzione a tutti i costi, spesso l'allievo assume atteggiamenti negativi che richiedono da parte dell'insegnante più tempo, sforzo e comprensione, il che equivale ad un maggior dispendio d'energia che può portare ad un esaurimento inteso non soltanto come stanchezza ma, soprattutto come crollo della propria spinta motivazionale (Maslach, 1982).

L'alunno più difficile da seguire è, ancora una volta, quello “aggressivo” e quello “chiuso in se stesso”, mentre si è maggiormente tolleranti nei confronti degli alunni iperattivi e/o lenti e svogliati, e si tollera meno l'alunno troppo dipendente dall'insegnante perché l'eccessivo attaccamento infastidisce. A tal proposito sono interessanti le ricerche sul bullismo, ossia la prevaricazione o la vittimizzazione di uno studente da parte di uno o più compagni, come fattore negativo che incide sul clima scolastico, in quanto determina una difficoltà a mantenere l'ordine e la disciplina, rapporti sociali meno positivi e un atteggiamento negativo nei confronti del lavoro scolastico. Problematiche diverse, possono essere connesse alla presenza in classe di un alunno con handicap e ai problemi di collaborazione con l'insegnante di sostegno che ne possono derivare (Favretto e Rappagliosi, 1988b).

Occorre aggiungere che in Italia non siamo ancora ai livelli allarmanti degli Stati Uniti dove, negli ultimi anni, è aumentata la violenza nelle scuole, ma sicuramente

gli studenti sono cambiati e in negativo. Si assiste, infatti, ad una mancanza d'educazione e rispetto nei confronti dell'adulto in generale ed in questo clima che fa da sfondo, l'insegnante avverte la perdita del riconoscimento della sua autorità.

Il comportamento ostile degli allievi diventa fonte di *stress* soprattutto a causa della presa di coscienza dell'impossibilità di fronteggiare a contenere l'indisciplina scolastica. Ciò che incide sullo stato d'animo dell'insegnante, è la minaccia alla sua competenza e la consapevolezza di non essere stato sufficientemente "formato" nell'affrontare tali difficili situazioni.

Le frustrazioni, il lavoro eccessivo, la sensazione di aver fallito nel proprio compito, l'insoddisfazione per i risultati del proprio lavoro, contribuiscono allo sfinimento del ruolo educativo, determinando, nell'insegnante, la certezza di non poter cambiare la situazione.

La percezione d'incapacità, da parte dell'insegnante, di apportare alcuna risoluzione alle cause del proprio *stress*, lo alimenta ulteriormente, creando un circolo vizioso. Il *burnout* che ne deriva, interrompe il processo educativo, in quanto il docente, spossato dallo *stress* fisico e mentale, si distacca emotivamente e fisicamente dall'allievo e si adatta ad un lavoro superficiale di routine scolastica, compromettendo, a volte in maniera dannosa la sua relazione,

E poiché la professione del docente si fonda specificatamente sulla relazione con l'alunno e ha come finalità la crescita intellettuale e psichica di quest'ultimo, quando viene a mancare il coinvolgimento emotivo e soprattutto il carattere relazionale di aiuto, l'atteggiamento distaccato, a volte cinico dell'insegnante, può compromettere seriamente la capacità d'apprendimento dell'allievo generando in lui insicurezza ed una persistente tendenza all'insuccesso.

L'interazione con i colleghi costituisce la dimensione "orizzontale" delle relazioni vissute dall'insegnante nel corso del suo lavoro, mentre la dimensione verticale è caratterizzata dal rapporto con gli allievi "verso il basso" e, in particolare, con il capo d'istituto "verso l'alto".

Accanto ad interazioni di tipo diadico, dunque, ogni insegnante fa parte di una rete relazionale di tipo grupale. Con gli allievi l'insegnante è chiamato a ricoprire il ruolo di conduttore del gruppo; con gli altri docenti, invece, costituisce un gruppo che ha come punto di riferimento il preside, il direttore, il capo d'istituto. Se un insegnante

vive male il suo lavoro e mostra tutti i sintomi fisici, psichici e comportamentali tipici del *burnout*, questo insegnante, proprio in virtù del fatto che è inserito in un contesto gruppal, non esprime soltanto un suo disagio, ma è portavoce di un malessere generale che è presente in altri componenti del gruppo, che non hanno il coraggio di rivelarlo.

Se i rapporti con i colleghi sono carichi di conflittualità e competitività o semplicemente non sono collaborativi per diffidenza reciproca, i colleghi stessi possono essere fonte di frustrazione ed isolamento da parte dell'insegnante e contribuire così a creare il *burnout*.

Al contrario, se il gruppo dei colleghi è collaborativo e armonioso ed è legato da un "comune senso di appartenenza", questo stesso gruppo può rappresentare non solo una risorsa come opportunità di crescita, ma anche una fonte di sostegno sociale, che consente al singolo di individuare e di affrontare con maggiore convinzione gli agenti stressanti. Il gruppo, infatti, rappresenta un sostegno psicologico quando si hanno dei problemi da risolvere sul lavoro e si desidera un confronto e dei consigli. Il confronto, all'interno del gruppo, consente al singolo di ricevere rassicurazione dai colleghi che condividono le sue incertezze e le sue perplessità e di essere rafforzato nelle sue convinzioni, il che incrementa l'autostima.

Per attuare questi confronti si rivelano più utili gli incontri informali che quelli formali (quelli cioè stabiliti dall'alto), in quanto nei secondi l'argomento di discussione fissato, spesso, non corrisponde alle problematiche condivise dal gruppo. Gli incontri informali, d'altro canto, presentano il limite di essere dispersivi e poco costruttivi quanto alla soluzione dei problemi.

Inoltre, le occasioni offerte dall'istituzione scolastica non sono neanche tante, si limitano alle riunioni collegiali del Consiglio di classe, del Collegio docenti, del Consiglio d'istituto, riunioni per materie, nelle quali le urgenze burocratiche da espletare in tempi brevi non lasciano spazio ad altro.

In conclusione, l'insegnante è lasciato solo a gestire un'attività per la quale è sempre più indispensabile la collaborazione sia nella fase di programmazione, sia nella fase d'esecuzione e della verifica dei risultati.

Il tempo che egli riesce a ricavare per interagire con i suoi colleghi è sicuramente poco e lasciato all'iniziativa del singolo.

Per uno scambio d'idee e condivisione d'opinioni, gli insegnanti approfittano del momento dell'ingresso o dell'uscita a scuola o dell'intervallo, o chiacchierano in corridoio. Ma in questi brevi momenti, come fa notare Fibkins (1983) i colleghi preferiscono affrontare argomenti leggeri (viaggi, hobby, calcio, ecc...), e non tanto affrontare argomenti professionali, come se volessero, almeno per quegli istanti, evadere dalle problematiche lavorative. Fibkins, chiama questi insiemi d'insegnanti "piccoli gruppi di sopravvivenza il cui scopo primario è quello di aiutarsi a vicenda ad arrivare alla fine della giornata". Tuttavia, se tra i colleghi sono numerosi gli insegnanti sfiduciati e disillusi, cioè vittime di *burn-out*, può accadere che si verifica quello che Edelwich e Brodsky definiscono "sostegno negativo": anziché trasmettere fiducia e atteggiamenti positivi ai componenti, il gruppo alimenta l'apatia e la sfiducia, elementi dannosi per il benessere psicofisico di tutti i soggetti coinvolti.

Da questo punto di vista, appare necessario per gli insegnanti ricevere una formazione psicologica costante, non solo sul piano psicologico, ma anche esperienziale. In ogni scuola, potrebbe essere previsto uno psicologo che, attraverso incontri di supervisione o di discussione di gruppo, metta il gruppo stesso a contatto con le proprie risorse interne, divenendo così, contenitore dei conflitti interpersonali che emergono, sia nell'incontro con gli allievi, sia con quello con i colleghi.

Nel rapporto con l'esperto, appare necessario, però, il non confondere i ruoli. Sembra che l'insegnante accetti la collaborazione di esperti, ma solo a condizione che egli rimanga la figura di riferimento nella scuola, e che il suo ruolo e la sua autorevolezza non siano assolutamente minacciati.

È importante, quindi, che ognuno sia disponibile ad accogliere il contributo professionale dell'altro, senza perdere la propria identità professionale. L'esperto esterno sarebbe pertanto un agevolatore della comunicazione, cosciente di quanto si può crescere sia cercando dentro di sé, che attraverso il confronto con gli altri. Spesso però, il docente si pone in una posizione difensiva rispetto all'esperto, interpretando come attacco al suo lavoro quelli che sono invece solo consigli e/o proposte dirette a migliorare il compito educativo.

In sintesi, se il rapporto, sia con i protagonisti interni alla scuola, che con quelli esterni (psicologi, assistenti sociali, pedagogisti) è improntato ad un clima disteso e collaborativo, esso aumenterà il senso di efficacia e quindi indirettamente l'autostima

degli insegnanti. Se invece si tratta di un rapporto teso, confuso, esso costituirà un'ulteriore fonte di *stress* e quindi potenzialmente di *burn-out*.

Anche i rapporti con il dirigente scolastico possono essere carichi di conflitti e creare *stress*. La causa di questi conflitti può essere l'inefficacia della figura del dirigente o, viceversa, la sua presenza invadente.

Gli insegnanti molto spesso temono di essere giudicati dal dirigente sulla base della quantità di lavoro che portano a termine e dalla loro capacità di tenere le classi tranquille ma non tanto sulla qualità del loro impegno educativo con cui svolgono il proprio lavoro (Del Rio, 1990).

Quello del dirigente scolastico è un ruolo complesso e non sempre facile. Una delle funzioni che deve compiere è quella di organizzare e coordinare il lavoro dell'insegnante, che in realtà, soli pochi dirigenti sanno compiere efficacemente. Il più delle volte il loro lavoro si riduce nel risolvere le questioni burocratiche e nel far valere la propria autorità (Giovannini, 1990).

Secondo gli studi di Santinello e Furlotti (1992) sembra che il sentimento di riuscita personale di un insegnante risulta più alto nel momento in cui si riceve sostegno dal proprio superiore mentre la depersonalizzazione è direttamente associata alla mancanza di questo supporto. Questo dimostra che molte volte i docenti avrebbero bisogno di un *feedback* da parte dei capi d'istituto a proposito del loro lavoro professionale, e anche più supporto non solo tecnico-professionale, ma anche emotivo.

Egli dovrebbe anche impegnarsi a creare un clima socio-lavorativo che favorisca relazioni meno conflittuali e più collaborative tra colleghi e, di conseguenza, un rapporto con gli allievi pedagogicamente più efficace (Petraibissi, Santinello, 1992).

L'enorme aumento delle donne che lavorano, ha fatto sì che la famiglia in quanto tale, diminuisse la sua capacità di svolgere le funzioni assistenziali ed educative nei confronti dei figli. Come conseguenza di tutto ciò, la scuola è diventata più assistenziale e di custodia oltre che educativa. In questo modo però, la classe docente è sottoposta a richieste eccessive e, dunque, deve ricoprire una molteplicità di ruoli spesso discordanti tra loro e diverse dalle prime aspettative nei confronti della professione.

Dall'approvazione dei Decreti delegati del 1974, i genitori dell'alunno hanno

assunto sempre più un ruolo attivo nell'organizzazione e nella progettualità dell'attività didattica ed educativa. Le nuove riforme scolastiche hanno attribuito ai genitori stessi una funzione di partecipazione e talvolta anche di controllo nella gestione della scuola. In particolare, la progettualità che nasce dagli insegnanti può essere contrastata (a volte anche completamente vanificata) dai genitori che, a loro volta, non hanno una reale capacità propositiva. Molto spesso, invece, i genitori non riescono a svolgere il loro ruolo in maniera autorevole e sicura, e delegano la funzione educativa che per tradizione appartiene a loro, all'insegnante. Occorre poi considerare, che quest'ultimo è conosciuto dalla famiglia dell'allievo, solo in maniera indiretta, cioè, attraverso le lenti interpretative dell'allievo. A secondo delle situazioni, il rapporto che l'insegnante intrattiene con i genitori dell'alunno può rivelarsi frustrante e carico di tensione e crea ulteriore *stress* e disagio alla condizione lavorativa dell'insegnante.

Non sempre, però, questo rapporto risulta essere conflittuale e difficile, soprattutto quando entrambi, insegnanti e genitori, lavorano in maniera sinergica per il miglioramento del rapporto con l'allievo/figlio. In ogni caso, il rapporto fra di essi può risultare fonte di sostegno, aiuto e crescita, solo nella misura in cui ognuno di loro è consapevole del proprio ruolo nei confronti del ragazzo e mostrano rispetto della propria, ed altrui, identità professionale.

Alle cause stressanti strettamente lavorative, si aggiungono anche fattori extralavorativi, tra i quali ricordiamo il ruolo della famiglia e più in generale lo stile di vita dell'insegnante.

È probabile che soggetti che godono oltre che della sicurezza lavorativa, anche di stabilità familiare e sociale, siano meno vulnerabili allo *stress* rispetto a chi vive solo o in una famiglia in crisi. Una soddisfacente vita sociale, con interessi diversi dal lavoro (divertimenti, attività sociali, ecc...), può essere, infatti, una fonte di sostegno emotivo, a conferma che lo sviluppo dell'individuo e il suo livello di gratificazione non dipende in modo esclusivo da investimenti unici e specifici, come può essere l'attività lavorativa.

Per concludere, gli insegnanti sono oggi in crisi d'identità, disorientati e demotivati come e forse più degli studenti a cui dovrebbero comunicare entusiasmo verso lo studio e trasmettere amore per la cultura. Tale condizione si esplica

principalmente in un minor coinvolgimento nel proprio lavoro: minore sensibilità nei confronti degli allievi, difficoltà a rapportarsi agli altri (alunni, colleghi, dirigenti scolastici), percezione d'inefficacia e bassa autostima. In altri termini, in quella che viene definita, sindrome del *burnout*, con evidenti ripercussioni non soltanto sulla dimensione relazionale del docente e sugli allievi, ma anche sulla comunità nel suo insieme.

La figura classica dell'insegnante che soffre di *burnout* è quella di un giovane che si è sentito portato all'insegnamento, che ha visto il suo futuro lavoro quasi come una missione, che lo ha caricato di ideali e di aspettative, ma che poi negli anni si è trovato di fronte ad un lavoro diverso da quello che si aspettava, più difficile, più stancante, retribuito poco rispetto alle energie che richiede. Spesso l'insegnante adulto per anni ha dovuto combattere contro un sistema che non funziona, contro le resistenze al cambiamento, contro burocrazie.

Tra i fattori relazionali può aver trovato difficoltà nel rapporto con gli studenti o con i genitori, classi troppo numerose, un'eccessiva competitività con i colleghi.

Oppure (o in aggiunta), può essere incappato in fattori professionali tipici del suo lavoro: la situazione di precariato, l'ambiguità di ruolo, la costante necessità d'aggiornamento, l'incapacità di adattarsi ai rapidi e continui cambiamenti dei metodi della didattica, un sistema retributivo insoddisfacente, richieste eccessive, la monotonia del lavoro.

Oltre ai fattori già nominati, vi è una quarta categoria, direttamente legata ai cambiamenti sociali e culturali dell'ambiente in cui viviamo. Essi sono: il susseguirsi continuo di riforme, il passaggio al lavoro d'équipe, il mancato riconoscimento della professione, la scarsa considerazione da parte dell'opinione pubblica, l'avvento dell'era informatica e della società multiculturale.

In generale, dunque, l'insegnante vittima del *burnout* è meno empatico con i propri allievi, meno sensibile ai loro problemi e bisogni, ha una bassa tolleranza dei confronti di quello che accade in classe (disordine, atti aggressivi, ecc...), si sente incapace di trattare la classe adeguatamente e meno coinvolto del suo lavoro. Tutto ciò finisce con l'avere un effetto negativo sull'insegnante, sugli allievi e, nel complesso, sull'intera comunità.

Quali sono le conseguenze? Come reagisce l'insegnante di fronte ad una situazione che ritiene insostenibile? Può mettere in atto diverse strategie, dette strategie di *coping*, cioè meccanismi atti a difendersi dagli agenti stressanti.

Può adottare azioni dirette, cioè affrontare il problema, esserne consapevole, cercare attivamente soluzioni nuove. Ma il più delle volte, tende a ridurre al minimo il proprio impegno professionale, anche in risposta ad un sentimento d'incapacità professionale, con notevoli ripercussioni sulla qualità del lavoro, delle relazioni e dell'operato dell'intera organizzazione scolastica. Quando questa situazione persiste e non si trova in tempo una via d'uscita si rischia di restare intrappolati in una condizione di stagnazione oppure entrare in un circolo vizioso di frustrazioni, mettendo in atto strategie inadeguate, che lì per lì allontanano il problema ma che, non solo non aiutano ad affrontarlo, ma nel tempo lo aggravano. Si tratta di strategie palliative, come l'assunzione di sostanze, psicofarmaci, consumo eccessivo di caffè, sigarette, alcolici, oppure strategie di fuga, come la tendenza frequente di assenteismo o addirittura l'abbandono definitivo dell'attività. Secondo Rossati e Magro (1999), sembra, che vi sia una relazione fra il burn-out e le *baby-pensioni*, ovvero i pre-pensionamenti che nel 1995 l'istituzione scolastica ha comunque eliminato.

Questa relazione fra i due fenomeni non è però lineare e diretta, per cui si devono tenere in considerazione anche altri fenomeni come il minore riconoscimento sociale, la bassa retribuzione economica, l'aumento del carico del lavoro, ecc.

4.6 Una ricerca sul burnout degli insegnanti

4.6.1 Partecipanti e procedura

Se la sindrome del burnout rappresenta una modalità d'adattamento del tutto particolare che si manifesta in risposta a situazioni lavorative fortemente e lungamente stressanti. Nel modello elaborato da Pines (1993), il burnout è considerato come uno stato di esaurimento emotivo alla cui origine c'è una storia di disillusione delle proprie aspettative e dei propri ideali. Secondo questo autore, infatti, il burnout interesserebbe tutte quelle professioni in cui l'aspettativa di realizzare, tramite il lavoro, ideali universali e/o personali costituisce un aspetto fondamentale. La sindrome del burnout colpisce specificamente coloro i quali

svolgono una di quelle professioni che implicano un rapporto interpersonale significativo con l'utenza ed in particolare, come hanno fatto notare Maslach e Jackson (1981), quelle professioni che sono inserite in organizzazioni o contesti di tipo istituzionale. Tra queste, quella degli insegnanti è una categoria in cui l'incidenza del burnout è andata sempre più aumentando in questi ultimi anni (Farber, 1991; Mayou, 1987).

Tra le cause che contribuiscono alla sindrome del burnout negli insegnanti, Scrivens (1979) ha elencato la retribuzione inadeguata, l'incapacità di adattarsi ai rapidi e continui cambiamenti dei metodi della didattica, l'eccessivo coinvolgimento emotivo nei problemi degli alunni, la monotonia del lavoro. Altri autori hanno sottolineato, invece, l'importanza dei rapporti interpersonali con i colleghi e i superiori e, in generale, del clima organizzativo (Maslach, Jackson, 1982; Cherniss, 1980; Farber, 1983).

In generale, dunque, l'insegnante vittima del burnout è meno empatico con i propri allievi, meno sensibile ai loro problemi e bisogni, ha una bassa tolleranza dei fatti che accadono in classe (disordine, atti aggressivi ecc.), si sente incapace di trattare la classe adeguatamente e meno coinvolto nel suo lavoro. Tutto ciò finisce con l'avere un effetto negativo sull'insegnante, sugli allievi e, nel complesso, sull'intera comunità (Farber, 1991).

Poiché la percezione soggettiva del proprio ruolo, delle condizioni lavorative, della qualità dei rapporti con i colleghi e con i superiori sembrano essere dei fattori particolarmente importanti che incidono sul burnout, la nostra ricerca si è posta l'obiettivo di indagare le relazioni esistenti tra la soddisfazione lavorativa e la sindrome del burnout in un campione di insegnanti di scuola elementare.

Per la misurazione del burnout abbiamo utilizzato l'adattamento italiano del *Maslach Burnout Inventory* (Sirigatti e Stefanile, 1993) composto da un totale di 29 domande che misurano tre dimensioni: esaurimento emotivo, depersonalizzazione, ridotta realizzazione personale. Ad esse si risponde su una scala Likert a 5 punti che va dalla risposta "moltissimo" a "per niente".

Per rilevare il livello di soddisfazione lavorativa ci siamo serviti di una scala composta da 11 item derivata dalla versione italiana del *Minnesota Satisfaction Questionnaire* di Weiss, Davis, England e Lofquist (1967) cui si risponde su una scala

Likert a 4 possibilità. Abbiamo scelto questo strumento perché consente di misurare sia la soddisfazione personale rispetto alla propria attività lavorativa (*soddisfazione intrinseca*), sia quella che deriva dai rapporti interpersonali con i colleghi e con il direttore (*soddisfazione estrinseca*).

Infine, ci siamo serviti di una scheda per rilevare alcuni dati socio-anagrafici (sesso, età, numero di figli, anzianità di servizio, anzianità di servizio nell'attuale sede).

Gli strumenti sopra elencati, raccolti in un unico protocollo, sono stati somministrati ad un totale di 122 insegnanti di scuola elementare di tre differenti circoli didattici della città di Palermo. L'età media dei soggetti era di 45,6 anni (d.s. 10,62), l'anzianità media di servizio di 19,7 anni (d.s. 10,39) e l'anzianità media di servizio nell'attuale sede lavorativa era pari a 6,4 anni (d.s. 5,1). Il numero di figli era in media di 1,5 (d.s. 1,1). Della totalità del campione i maschi erano solo 7, pari al 5,7% del totale.

Dopo avere calcolato la media e la deviazione standard sia per le tre dimensioni dell'M.B.I (esaurimento emotivo, depersonalizzazione, ridotta realizzazione personale) sia per le tre subscale della soddisfazione lavorativa (soddisfazione per il proprio lavoro, soddisfazione nei rapporti con i colleghi, soddisfazione nei rapporti con i superiori), abbiamo calcolato le correlazioni tra le sei subscale tramite il *coefficiente di correlazione di Pearson* e proceduto quindi al calcolo delle correlazioni tra le sei subscale e le variabili sesso, numero di figli, anzianità di servizio, anzianità di servizio nell'attuale sede.

Infine, abbiamo confrontato i punteggi medi e le deviazioni standard ottenuti dal nostro campione sulle tre subscale del M.B.I., con quelli che Sirigatti et al. (1988) hanno ottenuto in una loro ricerca condotta su un campione di 235 operatori di asili nido della Toscana. Il nostro obiettivo era quello di verificare alcune ipotesi relative all'incidenza del burnout in queste due realtà professionali. Per valutare l'esistenza di eventuali differenze significative tra le medie dei due gruppi abbiamo usato la distribuzione *t* di Student.

Nella tabella 1 sono riportate le medie e le deviazioni standard ottenute dal nostro campione sulle sei subscale.

Tabella 1 -Medie deviazioni standard delle sub-scale

SCALE	MEDIA	D.S.
ESAURIMENTO EMOTIVO	20.05	7.57
DEPERSONALIZZAZIONE	14.04	4.16
RIDOTTA REALIZZ. LAV	21.23	4.96
SODD. LAV.	10.89	2.95
SODD. RAPP. INT.	14.86	3.98
SODD. RAPP. DIR.	10.02	4.26

Rifacendoci ai dati normativi del M.B.I per gli insegnanti (Sirigatti e Stefanile, 1992) possiamo dire che il punteggio sulla scala dell'esaurimento emotivo è ad un livello medio e che quello riportato alla scala della depersonalizzazione è decisamente alto (il manuale riporta come punteggio alto maggiore o uguale a 4). Per quanto riguarda l'ultima dimensione, il punteggio alto sta ad indicare una buona realizzazione personale (il manuale riporta minore o uguale a 33 come indice alto). Se andiamo a vedere le correlazioni tra le varie subscale e le variabili socio-anagrafiche riportate nella tabella 2 notiamo l'esistenza di alcune correlazioni significative.

Tabella 2 -Correlazioni tra le variabili (* $p < .05$; ** $p < .01$)-

	EE	RRL	D	SL	SRC	SRD	NF	AS	ASS
EE	1.00								
RRL	0.33 **	1.00							
D	0.59 **	0.19 *	1.00						
SL	- 0.31**	- 0.18*	- 0.16	1.00					
SRC	- 0.19*	- 0.06	- 0.15	0.63 **	1.00				
SRD	- 0.19*	- 0.20*	- 0.15	0.41 **	0.31 **	1.00			

NF	0.12	-	0.07	-	0.02	-	1.00		
		0.02		0.09		0.14			
AS	-	-	-	0.10	0.11	0.08	0.24	1.00	
	0.11	0.30**	0.08			*			
ASS	-	-	-	0.25	0.13	0.09	0.12	0.45	1.00
	0.09	0.22*	0.01	**					

EE= esaurimento emotivo; RRL= ridotta realizzazione; lavorativa; D=depersonalizzazione; SL= soddisfazione lavorativa; SRC= soddisfazione nei rapporti interpersonali con i colleghi; SRD= soddisfazione nei rapporti con il direttore; NF= numero di figli ; AS= anzianità di servizio; ASS= anzianità di servizio nell'attuale sede.

Il primo dato degno di attenzione è che la dimensione "esaurimento emotivo" correla positivamente sia con la dimensione "depersonalizzazione" (0.59; $p < .01$) sia con la dimensione "ridotta realizzazione lavorativa" (0.33; $p < .01$). La stessa dimensione è correlata negativamente con tutte e tre le subscale della soddisfazione lavorativa e precisamente -0.31 ($p < .01$) con la soddisfazione intrinseca (soddisfazione lavorativa) e -0.19 ($p < .05$) per entrambe le subscale della soddisfazione estrinseca (soddisfazione nei rapporti con i colleghi e con i superiori).

La "ridotta realizzazione lavorativa" risulta negativamente correlata (-0.30; $p < .01$) sia con l'anzianità di servizio sia con l'anzianità di servizio nell'attuale sede (-0.22; $p < .05$) sia con la soddisfazione nei rapporti con il dirigente (-0.20; $p < .05$).

Per quanto riguarda la dimensione della "soddisfazione lavorativa" il dato interessante è che essa sia risultata positivamente correlata con la soddisfazione nei rapporti con i superiori (0.41; $p < .01$) e con i colleghi di lavoro (0.63; $p < .01$) ed anche significativamente correlata con la variabile anzianità di servizio nell'attuale sede lavorativa (0.25; $p < .01$).

L'ultimo dato degno di nota è la correlazione, pari a 0.31 ($p < .01$), tra la soddisfazione nei rapporti con i colleghi e la soddisfazione nei rapporti con il direttore.

I dati emersi sono coerenti con i modelli teorici che considerano la qualità delle relazioni all'interno della scuola come dei fattori importanti nel determinare la soddisfazione lavorativa e di conseguenza confermano il ruolo del sostegno sociale come fattore in grado di ridurre l'insorgenza del burnout.

Nella tabella 3 è possibile vedere il confronto tra i dati del nostro campione sulle tre dimensioni del *Maslach Burnout Inventory* e quelli ottenuti da un campione di operatori di asili nido della Toscana (Sirigatti et al, 1988).

*Tabella 3 - Confronto tra insegnanti elementari e operatori di asili nido (** p<.001)*

<i>SCALE</i>	<i>INS. EL. PA. (n.=122)</i>		<i>OP. AS. NIDO</i>	<i>TOSCANA</i>
	<i>MEDIA</i>	<i>D.S.</i>	<i>MEDIA</i>	<i>D.S.</i>
ESUR. EMOT.	20.05	7.57	32.93**	17.18
DEPERSONALIZ.	14.04	4.16	13.73	12.91
RID. REAL. LAV.	21.23	4.96	32.21**	9.96

Il calcolo della differenza tra le medie (t di Student) dei due campioni è risultata significativa per le subscale dell'esaurimento emotivo (p<.001) e della ridotta realizzazione lavorativa (p<.001): negli insegnanti di scuola elementare che compongono il nostro campione i punteggi sulle subscale dell'esaurimento emotivo e della ridotta soddisfazione lavorativa sono significativamente più bassi dei punteggi riportati dagli operatori di asili nido alle stesse subscale. Per quanto riguarda il punteggio relativo alla scala depersonalizzazione, non si è riscontrata alcuna differenza degna di nota.

4.6.2 Risultati

Da quanto emerso possiamo affermare che i soggetti del nostro campione, rispetto a quelli con cui sono stati confrontati, si sentono più soddisfatti dal punto di vista lavorativo ed anche meno esauriti sul versante emotivo. Ciò può essere dovuto al fatto che gli operatori dell'asilo nido lavorano con bambini di età inferiore ai cinque anni che, come è noto, sono spesso vivaci e irrequieti. Sarebbero proprio le caratteristiche tipiche dei bambini di questa fascia d'età a fare degli operatori di asilo nido una categoria più a rischio per quanto attiene le due dimensioni dell'esaurimento emotivo e delle depersonalizzazione misurate con il M.B.I.

Tra i dati emersi particolarmente importante è che i più insoddisfatti sono i soggetti più giovani. Dall'analisi dei dati abbiamo infatti riscontrato una correlazione negativa significativa tra quella che è l'anzianità di servizio e la dimensione della ridotta soddisfazione personale; questo significa che i più soddisfatti del proprio e i

più realizzati e soddisfatti professionalmente e nel lavoro sono i più anziani. Questo implica, quantomeno nel nostro campione, un andamento della sindrome del burn-out inversamente correlato agli anni di servizio. Probabilmente l'esperienza acquisita negli anni e nel lavoro è un potente antidoto contro il burn-out. I giovani, al contrario, sarebbero i più esposti al rischio di burn-out. Ciò può essere dovuto da un lato alla scelta ideologica di questa professione che potrebbe essere il principale fattore responsabile di una bassa tolleranza alla frustrazione, dall'altro a fattori in grado di provocare vissuti stressanti quali ad esempio la mancanza di un lavoro fisso, gli incarichi fuori sede, la scarsa retribuzione economica.

In un intervento il cui scopo era quello di valorizzare il ruolo degli insegnanti all'interno della scuola e di coinvolgerli nelle scelte decisionali d'istituto, Bartunek e Keys C (1982 "Power equalization in schools through Organizational Development", in *Journal of Applied Behavioral Science*", 18, 1982, pp.171-183). Hanno riscontrato che la partecipazione alle decisioni scolastiche non solo riduce i conflitti di ruolo e aumenta il controllo percepito, ma anche un aumento nella soddisfazione nei confronti del proprio lavoro.

4.7 La prevenzione della sindrome di burn-out negli insegnanti

La sindrome del *burn-out* è un fenomeno complesso che merita di essere attentamente considerato nel sociale, in quanto implica dei costi elevati per tutti i soggetti coinvolti nella gestione dei servizi:

- gli operatori, che pagano il loro disagio in termini personali, spesso con somatizzazioni, frustrazioni, dispersione di risorse, sottoutilizzo di potenzialità;
- gli utenti, per i quali un rapporto con operatori "bruciati" risulta frustrante, inefficace o dannoso;
- la comunità, che vede vanificati forti investimenti in ambito sociale e nei servizi pubblici.

Dato che negli ambienti di lavoro è inevitabile sperimentare condizioni di *stress*, il *burnout* può essere un rischio per tutti. Di conseguenza è opportuno individuare strategie di intervento efficaci agendo sia prima che la malattia sociale si verifichi laddove ha maggiori probabilità di insorgere (prevenzione primaria), sia mirando alla

riduzione del disagio lì dove i sintomi di *stress* si sono già manifestati (prevenzione secondaria e terziaria).

In ogni caso, un'adeguata prevenzione della sindrome del *burnout*, dovrebbe agire su tre livelli d'analisi: individuale, organizzativo e socio-culturale.

Le strategie di prevenzione di tipo individuale si riferiscono a cambiamenti realizzati dal soggetto nei confronti di se stesso e dell'ambito lavorativo. Quelle di tipo organizzativo e di carattere psicosociale hanno come finalità quelle di costruire una buona intesa reciproca nei confronti dell'individuo e dell'ambiente sociale. La prevenzione a livello istituzionale coinvolge, invece, la modificazione nella gestione delle responsabilità, comprendendo il supporto proveniente dalle istituzioni e dalla società.

La disciplina applicativa che crea delle forme d'intervento preventivo per migliorare la qualità della vita degli individui e della società è la psicologia di comunità. La psicologia di comunità ha l'obiettivo principale di promuovere il benessere individuale e sociale attraverso lo sviluppo delle competenze delle comunità stesse e delle capacità individuali di *coping* (Francescato, Girelli, 1988). L'attenzione di questa disciplina è orientata a migliorare l'accordo psicosociale tra gli individui e gli ambienti di vita di cui fanno parte.

“L'accordo psicosociale consiste nell'incontro delle aspettative e capacità dell'individuo con le richieste e risorse ambientali che si rendono a lui disponibili nei diversi livelli del complesso sociale” (G. Lavanco, C. Novara, 2002, pp. 19).

Per attuare questo obiettivo la psicologia di comunità si propone di:

1. sviluppare degli interventi che favoriscono l'*empowerment* a livello sia individuale che organizzativo ed istituzionale;
2. incrementare il sostegno sociale che dà valore alla solidarietà fra le persone;
3. promuovere gruppi di aiuto reciproco in cui ciascun membro contribuisce ad aiutare l'altro a superare le difficoltà.

In tutti questi intenti, un concetto chiave è quello di *empowerment* che è un costrutto complesso rappresentante sia un concetto, ovvero insieme di conoscenze, competenze e modi di essere, sia un processo attraverso cui si acquisisce fiducia nelle proprie capacità di raggiungere gli obiettivi prefissati (A. Putton, 1999). Mediante il processo di *empowerment*, gli individui diventano capaci di pensare

criticamente agli aspetti interni ed esterni del problema, imparando come accedere alle informazioni e decidendo quali azioni siano più opportune intraprendere.

In pratica, l'*empowerment* è definito come percorso di vita tramite il quale gli individui accrescono le possibilità di controllare attivamente le proprie scelte, aumentando sia le proprie competenze tecniche, sia la fiducia in se stessi, ed elaborano strategie adeguate a superare efficacemente ogni situazione stressante che essi incontrano.

L'individuo *empowered* si prefigge scopi ed obiettivi e s'impegna per realizzarli perché fiducioso di riuscire nei suoi intenti. Inoltre si sente in grado di influire sugli eventi della propria vita, non teme i cambiamenti ma li gestisce.

Nel lavoro l'individuo *empowered* collabora, stimola e dà sostegno istaurando relazioni interpersonali positive contribuendo così all'*empowerment* dell'intera organizzazione. Per questo, grande attenzione è data allo stile di *leadership*.

La *leadership empowering* stimola autonomia, responsabilità, decisioni condivise. Il *leader* è un consulente dei suoi collaboratori, li fa crescere professionalmente, identifica i loro bisogni formativi, promuove relazioni efficaci e s'impegna per il benessere delle persone e dell'organizzazione.

Le strategie preventive utilizzate per sviluppare l'*empowerment* sono la ricerca-intervento e la formazione. Entrambi le strategie si muovono in un'ottica d'intervento di rete. Una rete sociale è un insieme di persone con le quali un individuo entra in contatto e da cui riceve sostegno sia affettivo che materiale e sulle quali può contare nel momento di bisogno avendo la certezza di essere considerato e accettato.

Una rete organizzativa è costituita da due o più organizzazioni collegate fra loro dal reciproco scambio di conoscenze, competenze e risorse economiche in virtù della realizzazione di un progetto comune.

Le reti possono essere sia informali sia formali. Le prime sono costituite da familiari, parenti amici, colleghi, persone con le quali si condividono interessi ed idee, le seconde sono rappresentate da enti, istituzioni e professionisti che hanno il compito di fornire cura, prevenzione e riabilitazione. Non sempre la rete informale è di sostegno, perciò compito dello psicologo di comunità è quello di rafforzare la rete informale, renderla supportiva ed integrarla con quella formale.

Il *social support system* è di estrema importanza nel ridurre l'impatto dello *stress* sull'individuo. Numerosi studi, hanno infatti dimostrato che il sostegno sociale agisce come fattore protettivo nei confronti delle situazioni stressanti e dei momenti di crisi, influenzando di conseguenza il benessere individuale (Francescato, Ghirelli, 1988).

Esistono due modelli di sostegno sociale, quello ad azione diretta, che ha un'influenza benefica sulla salute dell'individuo con la sua attiva partecipazione a organizzazioni di comunità, oppure quello ad azione indiretta o *buffering hypothesis* (ipotesi cuscinetto) che vede il sostegno sociale agire da tampone agli eventi stressanti. Il primo modello è utile per prevenire il *burnout*, il secondo per curare la patologia derivante da esso.

La ricerca attiva di aiuto dei soggetti in difficoltà, aumenta con la fiducia che le relazioni esistenti possono intervenire nel modificare una situazione problematica.

House (1981), distingue le funzioni svolte dai sistemi a secondo della diversa natura di aiuto in:

1. sostegno emotivo, ovvero manifestazioni di affetto, amore ed interessamento nei confronti dell'altro;
2. sostegno informativo che si riferisce a dare informazioni specifiche utili per una scelta più consapevole;
3. sostegno materiale che riguarda l'offerta di servizi o aiuti di tipo finanziario;
4. sostegno di stima o valutativo che consiste nell'apprezzare l'altro per aumentare il suo livello di autostima.

Del Rio (1999), invece, cita sei modi di dare o ricevere sostegno:

1. l'ascolto è un tipo di sostegno sociale che risulta utile solo se chi parla percepisce che chi ascolta sia veramente interessato alla situazione di disagio vissuta dal soggetto. Alle volte è proprio un interlocutore completamente estraneo (magari conosciuto per poche ore in treno o in aereo) disponibile ad un ascolto autentico, empatico e non giudicante.

2. il sostegno tecnico riguarda il bisogno di apprezzamento e *feedback* sul lavoro svolto che può essere fornito dal superiore o dai colleghi.

3. Lo stimolo tecnico è utile nel caso in cui il soggetto, svolgendo sempre lo stesso compito incomincia ad annoiarsi. In tal caso, il collega più esperto può stimolare delle occasioni costruttive che risvegliano il desiderio di migliorare.

4. Il sostegno affettivo è quello offerto da una persona che, indipendentemente dal giudizio che ha nei confronti del collega, si mostra comunque disponibile ed interessato all'aiuto.

5. Lo stimolo affettivo è quello fornito da un amico o un collega che mette in discussione i nostri comportamenti difensivi, svolgendo così una funzione di specchio.

6. Infine, il *feedback* sulla realtà sociale permette di sostenere un collega sulle proprie convinzioni circa la realtà lavorativa e sociale.

Nelle strategie di prevenzione un'attenzione particolare spetta alle tecniche di accrescimento dell'autostima e dell'autoefficacia percepita.

Il concetto di autostima è legata alla percezione che ognuno ha di se stesso, al valore e alla fiducia che si attribuiscono alle proprie capacità.

L'aspetto esplicativo dell'autostima è il senso di autoefficacia percepita che riguarda la convinzione personale di sapere affrontare efficacemente ogni sfida o situazione difficile.

Gli insegnanti privi di un saldo senso di efficacia dimostrano uno scarso impegno nel loro lavoro, sono più vulnerabili al *burn-out* e creano ambienti di scarsa qualità, che si ripercuotono negativamente sul senso di efficacia e sullo sviluppo cognitivo degli studenti.

È importante, dunque, che gli insegnanti abbiano un buon livello di autostima dato che il loro atteggiamento creativo e ottimista ha delle influenze dirette sulle loro attività e soprattutto sulla possibilità di stimolare a loro volta l'autostima e l'autoefficacia dei propri studenti.

Per questo negli ultimi anni, la psicologia di comunità ha effettuato numerosi interventi volti a sviluppare l'*empowerment* nella scuola, alcuni dei quali rivolti proprio agli insegnanti, altri ai dirigenti scolastici, e altri ancora agli studenti e genitori.

Non dobbiamo dimenticare infatti, che una scuola *empowered* è una scuola *empowering* dove, cioè, gli studenti imparano a conoscere meglio se stessi e gli altri,

imparano a comunicazione e a collaborare con gli altri, a risolvere creativamente i conflitti e concretizzare progetti significativi (A. Putton, 1996).

Per realizzare ciò, le strategie di formazione saranno finalizzate a sviluppare quei “gruppi di lavoro”, altamente partecipativi in cui gli individui sono portati ad essere più consapevoli della realtà in cui operano e ad essere protagonisti di cambiamento. Questi piccoli gruppi di formazione-intervento sono sostanzialmente diversi dai soliti corsi di aggiornamento. Questi ultimi, infatti, sono rivolti a un intero corpo docente di una scuola (70/100 persone) ed hanno per obiettivo l’ampliamento di conoscenze. I gruppi creati in questi corsi (composti circa da 8/10 persone) vengono condotti da un animatore che aiuta a elaborare ed applicare i nuovi contenuti della disciplina creando un “lavoro di gruppo”.

I gruppi di lavoro dei corsi di formazione invece mirano a sviluppare quell’intelligenza emotiva e interpersonale, che consiste nella capacità di motivare se stessi, di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, di essere empatici e in grado di risolvere efficacemente i problemi. Gli obiettivi prefissi sono:

- a) promuovere autostima;
- b) fornire strumenti per aumentare le competenze;
- c) sviluppare creatività per produrre cambiamenti.

Un insegnante *empowered* così formato ha un forte senso di sé, conosce i propri limiti e le proprie possibilità, ha un’ottima padronanza della sua disciplina, istaura buone relazioni fra colleghi ed allievi, è esperto e consulente e s’impegna affinché i suoi studenti apprendano e siano motivati a ricercare da soli come risolvere i compiti difficili.

Inoltre vengono anche sviluppate le competenze per avviare un lavoro di rete fra persone dai ruoli diversi (esempio insegnanti-genitori), associazioni e istituzioni. Il lavoro di rete consente la partecipazione di tutti i membri che ne fanno parte per una trasmissione reciproca di competenze e conoscenze. Questo fa sì che la scuola, interagendo con altre istituzioni, contribuisca allo sviluppo del benessere psico-sociale di tutta la comunità.

Si sa che la scuola è un’organizzazione che presenta diversi fattori ad alto rischio di *stress* e *burnout*. Questo significa che bisognerebbe intervenire proprio su di essa prima ancora che gli eventi dannosi si verificano. Tuttavia, gli interventi di

prevenzione primaria solo raramente vengono attuati dato che richiedono una sensibilità politica al problema spesso inesistente.

Inoltre, esiste la tendenza generale di considerare l'individuo fortemente stressato come l'unico vero responsabile del disadattamento comportamentale nel lavoro. Questo giustifica le organizzazioni a fare poco o addirittura nulla per aiutare il lavoratore a superare i disagi causati dal lavoro. Così, ad ogni operatore non resta che capire da sé quali sono le strategie più idonee al suo modo di essere che lo possono aiutare ad affrontare meglio la giornata lavorativa.

Alcuni autori hanno sottolineato strategie diverse di *coping*, che possono essere messe in atto da parte del soggetto così da agire sia sul piano emotivo che cognitivo, per promuovere cambiamenti in relazione a se stesso e, per quanto possibile, dell'ambiente circostante.

Meazzini (1998,1999), per esempio, distingue le strategie individuali a seconda che abbiano per obiettivo il corpo, la mente o le abilità sociali.

Le strategie che hanno per obiettivo il corpo sono le tecniche di respirazione e di rilassamento. Con le prime s'impara a respirare meglio dato che una buona respirazione aiuta ad ossigenare il sangue, e a sbloccare gli stati d'ansia. Con le seconde s'impara a distendere i nervi e di conseguenza a fronteggiare le azioni di vita quotidiana con più serenità (Meazzini, 1998b).

Tra le strategie che hanno per obiettivo la mente, Meazzini menziona "l'arresto del pensiero" (tecnica con la quale si interrompe il flusso dei pensieri negativi e lo si sostituisce con pensieri lieti e gratificanti), e il dialogo interno (tecnica che consiste nel modificare le frasi negative che un individuo insicuro solitamente dice a se stesso, con altre più obiettive ed adeguate ad affrontare le situazioni ansiogene) (Meazzini, 1998c).

Infine tra le strategie che hanno come obiettivo il miglioramento delle abilità sociali, Meazzini propone le tecniche assertive che aiutano a prendere le decisioni sulla base di ciò che riteniamo più o meno importante per la nostra vita, e i consigli per valutare, in maniera accurata, la disponibilità di tempo sufficiente per raggiungere gli intenti prefissati (Meazzini, 1998d).

Un modo per avere un buon equilibrio nella vita è quello di avere altri interessi cui dedicarci oltre a quello lavorativo. Così, se il lavoro risulta particolarmente stressante

possiamo provare soddisfazione occupandoci di qualcos'altro. Inoltre se ci sentiamo sovraccaricati di responsabilità dobbiamo imparare a dire di no a certe richieste e, se il caso, fare delle passeggiate o addirittura delle vacanze per scaricare la tensione.

Una tecnica proposta da Maslach (1982) e che potrebbe essere utile agli insegnanti, è quella dell'allenamento creativo ovvero il cercare di svolgere la stessa lezione con modalità diverse dal solito.

È utile anche saperci porre delle domande che ci aiutano a riconoscere i nostri sentimenti verso le persone con cui entriamo in contatto e porci dei limiti al coinvolgimento emotivo della relazione.

Queste ultime strategie sono importanti per migliorare una modalità di *coping* come quella dell'interessamento distaccato. Questo atteggiamento, relativo ad un modo di essere nella relazione con l'utente, in equilibrio tra il coinvolgimento eccessivo e il distacco, aiuta a ridurre l'intensità emotiva sperimentata e a mantenere comunque, nei confronti dell'altro, un interessamento umanamente ricco di significato.

Il consiglio più importante per il trattamento dello *stress* è quello di cercare, il più possibile, di costruire un buon sistema di supporto, magari cercando per primi di essere degli attenti ascoltatori delle difficoltà degli altri. Essere disponibili nei confronti dei colleghi, enfatizzare la cooperazione e lo scambio sistematico di informazioni rende i rapporti nell'ambito del lavoro meno conflittuali e questo aiuta a ridurre lo *stress* della giornata.

Secondo alcuni autori (Cherniss, 1983; Santinello e Furlotti, 1992; Maslach e Leither, 2000) l'automiglioramento da solo non è sufficiente per vincere il *burn-out*. Per risolvere le discrepanze tra la persona e il lavoro, è necessario focalizzarsi sia sull'individuo che sul luogo di lavoro, e non unicamente sulla persona.

Questi stessi autori propongono una serie di interventi che riguardano fondamentalmente gli aspetti organizzativi del lavoro, convinti che la genesi del *burn-out* sia da rintracciare nella cattiva gestione dell'ambiente lavorativo e non è affatto una "colpa" dell'individuo (Maslach e Leither, 2000).

Cherniss, per esempio, pur considerando utili e necessarie le strategie di cambiamento a livello individuale, sociale e storico-culturale (le quali, comunque, possono fornire risultati solo a lungo termine), predilige l'intervento nell'ambito

lavorativo. Questo tipo d'intervento, infatti, oltre ad essere più efficace, è anche più economico dato che con un'unica iniziativa, si determina un effetto su diversi soggetti. Inoltre intervenire direttamente sulla situazione lavorativa rende più facile modificare i livelli di *stress* vissuti dell'individuo (Chernis, 1980).

Nel caso specifico della professione docente, Kyriacou (1987) ritiene che le scuole possono fare molto per ridurre lo *stress* dagli insegnanti, adottando politiche organizzative ed amministrative più efficaci. Per esempio, per ridurre gli stressor fisici degli edifici scolastici, gli amministratori dovrebbero investire economicamente per garantire alla scuola una migliore illuminazione, più pulizia e temperatura adeguata. Inoltre, se lo spazio lo consente, creare dei laboratori linguistici e di ricerca, aule multimediali e biblioteche accessibili, insomma creare degli spazi fisici che diano agli insegnanti la possibilità di svolgere il loro lavoro in maniera più stimolante, attraente e creativa.

Le carenze di spazi e di strutture non devono però essere un pretesto per lasciarsi prendere dallo sconforto e dalla mancanza di iniziativa.

Tra le pratiche da attuare per fronteggiare lo *stress*, Kyriacou suggerisce di consentire un maggior tempo di preparazione agli insegnanti durante ciascun giorno scolastico, una migliore organizzazione e comunicazione dentro la scuola, programmi più efficaci per lo sviluppo professionale dello staff, una maggior considerazione degli sforzi degli insegnanti e una più chiara descrizione dei compiti relativi al lavoro e delle aspettative nei confronti dei docenti.

Una corretta programmazione e pianificazione degli obiettivi, delle strategie, della distribuzione del lavoro, un orario elaborato nel pieno rispetto delle esigenze di tutti (comprese quelle degli allievi), il coordinamento delle attività, la collaborazione nel definire gli obiettivi comuni, le relazioni interpersonali (studenti, colleghi, preside, genitori, personale amministrativo, ecc.) e altro ancora, sono tutti fattori sui quali è possibile intervenire per migliorare la qualità del lavoro e alleviare il carico di tensione sperimentata. Ovviamente tutto questo presuppone un atteggiamento costruttivo, collaborativo, propositivo da parte dei soggetti interessati, e soprattutto un senso di appartenenza all'organizzazione-scuola e la convinzione di partecipare alla costruzione di qualcosa di utile.

Una strategia che faciliterebbe il lavoro didattico dell'insegnante potrebbe essere quella di creare delle classi con non più di 15-18 alunni. Infatti, le classi molto numerose (circa 30 alunni) che si presentano oggi, contribuiscono notevolmente a creare condizioni stressanti come chiasso, rumore e difficoltà relazionali e organizzative.

Per prevenire il *burn-out* e ridurre i vissuti stressanti, a livello del gruppo di lavoro la scuola può applicare efficaci strategie organizzative come il sostegno sul piano affettivo e informativo, la cooperazione e la condivisione di idee fra colleghi. A tal proposito Walsh (1987) suggerisce l'uso di canali informativi come il "giornale di bordo" e frequenti possibilità di incontro, di confronto, tra colleghi per migliorare la comunicazione informale tra di essi.

Gli incontri collegiali, infatti possono alleviare e prevenire lo *stress* se consentono ai docenti non solo lo scambio di idee per una migliore programmazione didattica, ma anche la possibilità di poter elaborare i propri vissuti personali in relazione al proprio lavoro, spesso associati a sentimenti di debolezza ed inutilità.

Il lavoro dell'insegnante è una "professione relazionale"(Lombardi, 2006) e come tale è influenzata fortemente dai rapporti che si instaurano a scuola e dalla rete di sostegno a disposizione nelle situazioni complesse sul luogo di lavoro. Recenti studi (Consiglio, Bergonzi, 2007) hanno dimostrato che il supporto dei colleghi, dei genitori degli alunni, del dirigente, della famiglia e degli stessi allievi, anche se spesso sono conflittuali, possono prevenire e promuovere benessere negli insegnanti, proteggendoli in particolare dalla dimensione della depersonalizzazione

In questo quadro di confronto e crescita dei gruppi collegiali, un esperto facilitatore della comunicazione dovrebbe essere il dirigente scolastico. La sua funzione oltre alle altre che gli spettano, dovrebbe essere quello di stimolare la fiducia reciproca, dare *feedback* positivi al lavoro dell'insegnate, ed aiutarli a vivere i conflitti in maniera produttiva. Nella pratica però, il dirigente scolastico è spesso molto occupato nella gestione amministrativa e burocratica della scuola e quindi non riesce ad assolvere efficacemente la funzione psicopedagogica.

Una figura di sistema che può essere utile a favorire la collaborazione all'interno dei gruppi di supporto e le altre figure professionali legate alla scuola può essere quella del collaboratore psicopedagogico o psicopedagogista (Peracchi, 1992).

Questa figura può essere rappresentata da un insegnante laureato in Psicologia o in Scienze dell'Educazione che, invece di insegnare, coordina progetti per alunni in difficoltà, aiuta i docenti nella programmazione didattica e gestisce i contatti con l'esterno.

Tale figura è stata introdotta con la legge 426/1988 ma purtroppo, ad oggi la sua importanza non è stata considerata ampiamente. Eppure, la presenza di tale figura, se resa possibile, potrebbe migliorare la qualità del servizio, garantendo agli insegnanti una valida collaborazione e sostegno psicologico.

Inoltre, per quei casi in cui è necessario affrontare le problematiche lavorative a livello individuale, l'organizzazione scolastica dovrebbe fornire un servizio di consulenza *ad personam*, con professionisti esperti, possibilmente interni all'istituto scolastico.

Nonostante le numerose ricerche che da oltre venti anni mettono in guardia sugli alti costi che lo *stress* lavorativo comporta, la sindrome del *burn-out* è una malattia sociale non ancora pienamente riconosciuta dalle politiche amministrative e dalla società.

Questo incoraggia le organizzazioni a non prendere, in tempo, le precauzioni necessarie, non solo al rischio di *stress* che determina una mancanza di motivazione al lavoro ma anche al notevole calo di guadagno che potrebbe avere l'organizzazione stessa se non crea quelle occasioni necessarie per i suoi lavoratori a svolgere le loro mansioni con senso di responsabilità.

Per questo, s'invita l'istituzione a prendere coscienza delle perdite e i danni in termini di alti costi economici e sociali che la sindrome del *burn-out* determina per tutti (operatori, utenti e comunità). Tutte le organizzazioni, compreso la scuola, dovrebbero creare corsi di formazione /informazione che insegnino a ciascun lavoratore a saper riconoscere i primi sintomi di *stress* lavorativo così da attuare comportamenti adeguati alle situazioni stressanti e ridurre la probabilità che lo *stress* conclamato si trasformi in *burn-out*.

L'intervento preventivo da parte dell'istruzione, inoltre, potrebbe concretizzarsi finanziando progetti proposti per migliorare l'edilizia scolastica, creare degli spazi adatti a un apprendimento più creativo, acquistare attrezzature e sussidi utili per l'attività didattica. In aggiunta, l'istituzione potrebbe valorizzare il lavoro svolto

dagli insegnanti più volenterosi con una maggiore retribuzione economica e riconoscimento personale, definire con chiarezza gli obiettivi e le finalità dell'educazione e consentire gli avanzamenti di carriera che fino ad oggi, nell'insegnamento non sono stati previsti.

Un altro modo da non sottovalutare con cui l'istituzione potrebbe prevenire la sindrome del *burn-out* negli insegnanti è quello di consentire un'adeguata preparazione non solo intellettuale e culturale, ma anche pedagogica e psicologica. Per gestire le varie situazioni complesse della relazione didattica, l'insegnante deve possedere quelle abilità sociali di base che gli consente di interagire e comunicare in maniera ottimale con i suoi allievi. Un insegnante, infatti, non solo deve conoscere la disciplina da trasmettere, ma deve avere anche delle conoscenze teoriche circa l'apprendimento e il comportamento umano. Deve inoltre sapere trasmettere queste conoscenze attraverso atteggiamenti autentici nei confronti dei propri alunni, stimolare e verificare il loro apprendimento con abilità tecniche specifiche, e saper gestire le dinamiche di gruppo.

A tal proposito sono state istituite a partire dal 1999 apposite scuole universitarie interateneo post laurea, le SSIS (Scuole di Specializzazione all'insegnamento secondario) il cui intento è quello di sviluppare, attraverso un tirocinio condotto e coordinato, le abilità necessarie a svolgere il proprio ruolo professionale in modo competente, critico e capace di potenziare la didattica disciplinare, utilizzando conoscenze teoriche, capacità di comunicazione e cooperazione e abilità di *problem solving*.

Oltre ai programmi formativi però, l'istituzione deve rendere disponibile un'équipe di psicologi preposta alle consulenze individuali agli insegnanti che lo richiedono. Attraverso esse, i docenti si confrontano con quei sentimenti ed emozioni che consapevolmente non accettano e in questo modo riescono a comprendere e tollerare meglio i comportamenti, vissuti come frustranti, dei propri allievi e/o colleghi.

Il presente lavoro, che analizza le cause e gli effetti dello *stress* lavorativo e la sindrome del *burn-out* degli insegnanti, vede nella formazione continua il modo più efficace con cui affrontare le continue e molteplici metodologie del sistema scolastico.

In passato, la scuola e l'università preparavano l'insegnante solo sotto l'aspetto didattico, lasciando alla responsabilità dell'individuo il dovere di aggiornarsi in maniera autonoma. Oggi invece gli strumenti professionali non possono più essere improvvisati od affidati alla buona volontà del singolo, perché la nuova società richiede agli insegnanti più competenze tecniche, organizzative e relazionali. Una scuola di qualità ha bisogno di formatori di qualità, preparati alla delicata professione di docente. Per far fronte a questa esigenza di formazione, ritengo necessario che la classe politica e l'opinione pubblica prendano atto del profondo malessere che gli insegnanti stessi vivono a causa di ragioni che non riguardano propriamente l'individuo stesso, ma la disorganizzata gestione della scuola. In questo modo, le istituzioni sarebbero sensibilizzate ad attivare degli interventi preventivi che mirino alla riduzione dello *stress* lavorativo e alla valorizzazione delle risorse umane agendo sui tre livelli individuale, organizzativo e socio-culturale.

Il primo passo strategico che suggerirei è dunque quello di progettare in tutti gli ambienti di lavoro, particolarmente nelle scuole, dei corsi di informazione/formazione che insegnino tutti gli operatori/insegnanti a riconoscere i sintomi di *stress* e ad intervenire su di essi per evitare che si trasformino in *burnout*. Inoltre in questi stessi corsi si dovrebbero sollecitare i docenti ad avere un confronto aperto e sincero con i colleghi, così da crescere insieme attraverso lo scambio di idee per la programmazione didattica o il dare o ricevere un supporto psicologico. Infatti una robusta rete di sostegno sociale aiuterebbe sicuramente l'insegnante a svolgere la sua attività professionale in maniera soddisfacente e creativa con benefici effetti non solo su se stesso ma anche sui suoi alunni. Nel mese di Giugno 2013 il Consiglio di Stato ha varato 11 misure di "sostegno ai docenti in difficoltà" per riferirsi alla prevenzione e alla gestione del burn-out.

Le misure di prevenzione prevedono il rilevamento del fenomeno sul territorio, il ricorso a consulenti psicologici, a tutor per i neo-assunti, a occasioni formative ed informative per i docenti e direttori. Vi sono poi la ricerca sul grado di resilienza dei docenti, l'attivazione di gruppi operativi con vari professionisti per aiutare gli alunni difficili, progetti per migliorare le capacità relazionali dei docenti per accrescere l'autostima, per sensibilizzare e rinforzare la coesione e il consenso del gruppo, il senso di appartenenza e di identificazione all'interno della "missione" dell'istituto,

per autovalutarsi e per ascoltarsi. Permettere ai docenti di lavorare in gruppo con sgravi orari mirati che creino le condizioni per affrontare con dignità ed efficacia le necessità quotidiane della professione, destinandoli all'aggiornamento della programmazione, all'innovazione dei metodi didattici al confronto e alla riflessione sulle pratiche professionali.

Riprendendo le parole di Jacques Delors, una migliore qualità dell'educazione dipende innanzitutto dal miglioramento dei sistemi di reclutamento e di formazione degli insegnanti, oltre che dal loro status sociale e dalle condizioni nelle quali debbono lavorare; essi, infatti, non potranno dare le risposte che ci si aspetta da loro se non possiedono le conoscenze e le competenze, le qualità personali, le possibilità professionali e le motivazioni necessarie (J.Delors, 1997,pp.133-134).

CONCLUSIONI

Il presente contributo attesta come una solida convinzione nella propria efficacia sia importante per gestire le diverse situazioni dell'ambiente lavorativo, ovvero il sistema scuola, ed il folto fascio di influenze che dalle convinzioni di efficacia si diramano verso importanti variabili organizzative quali, l'impegno, coinvolgimento e la soddisfazione per il proprio lavoro.

Una solida convinzione nella propria efficacia scolastica influenza la percezione del contesto organizzativo che circonda il docente, che lungi dall'essere sottoposto passivamente alle influenze del clima organizzativo, è invece un soggetto attivo: attraverso la lente delle proprie abilità percepite egli legge la realtà organizzativa che lo circonda e la influenza attivamente.

In tal senso, rintracciare i nessi di influenza tra autoefficacia, percezione del contesto scolastico, efficacia collettiva e variabili organizzative, è di fondamentale importanza ai fini della promozione di una sempre crescente e migliore condizione di benessere soggettivo ed organizzativo, per prevenire i fattori di rischio psicosociale all'interno della scuola.

Una solida convinzione nell'adeguatezza delle proprie capacità determina negli individui un alto livello di persistenza di fronte alle difficoltà. I docenti maggiormente fiduciosi nelle proprie capacità non solo si impegnano di più nel proprio lavoro ma riferiscono un livello di soddisfazione superiore. Tuttavia le competenze da sole non costituiscono di per sé una completa garanzia di impegno e soddisfazione. La qualità degli ambienti lavorativi, la fiducia nell'efficacia del corpo docente e della struttura scolastica in generale, sono elementi in grado di modulare il percorso che porta ad impiegare le proprie capacità al servizio dell'istituzione ed alla sensazione di soddisfazione per il proprio operato. Gli individui che si percepiscono capaci tenderanno a mostrare un livello di perseveranza maggiore di fronte alle difficoltà lavorative, raggiungendo livelli di soddisfazione superiore. L'efficacia lavorativa collettiva deriva dalla capacità del gruppo e dell'organizzazione di essere all'altezza delle situazioni e delle continue sfide che si presentano nel corso del tempo, ed anche dalla capacità dei singoli di fare tesoro delle esperienze fatte. Sono ingredienti indispensabili anche la diffusione tra tutti i membri del gruppo delle

conoscenze possedute, l'abilità di orchestrare i talenti di ognuno, la capacità di riconoscersi in un progetto collettivo, il saper riconoscere ed analizzare insieme i fallimenti.

Le convinzioni di efficacia personale sono i più prossimi indicatori di quella che viene definita "human agency", agentività umana, cioè la capacità della persona di operare nel mondo consapevole di sé e in accordo con il raggiungimento degli obiettivi prefissati e gli standard personali (Caprara, 2001). L'autoefficacia non è una caratteristica stabile e generale della personalità; data la varietà di azioni che la vita ci chiede di affrontare e le differenze nel nostro senso di capacità in relazione a ciascuna di esse, ognuno di noi ha una rete riccamente articolata di convinzioni, alcune connesse fra loro, altre indipendenti, che in una certa misura vengono regolate continuamente tenendo conto della qualità e del livello delle prestazioni proprie e altrui. Infatti, le persone che pensano di produrre una buona prestazione rispetto ad un compito, hanno risultati migliori di coloro che temono di non farcela, a volte indipendentemente dalle reali capacità (Piccardo, 1995).

Per quanto riguarda il contributo di ricerca circa l'analisi della relazione tra il burn-out e la soddisfazione lavorativa nella professione dell'insegnante, per conoscere meglio la diffusione della sindrome del burn-out in questa professione e per analizzare se il livello di burn-out influisce sulla soddisfazione lavorativa, i dati emersi sono coerenti con i modelli teorici che considerano la qualità delle relazioni all'interno della scuola come uno dei fattori importanti nel determinare la soddisfazione lavorativa e confermano il ruolo del sostegno sociale come fattore in grado di ridurre l'insorgenza del burn-out.

La Maslach propone che l'istituzione organizzi corsi di formazione/informazione sulle fonti di stress lavorativo e sul burn-out. Secondo la Maslach, infatti, "sebbene il Burn-out non sia un'esperienza inevitabile, resta tuttavia un rischio per tutti; quindi la sua conoscenza farà diminuire la probabilità che un rischio potenziale diventi un destino probabile".

È importante che le scuole prevedano, nei loro corsi di aggiornamento anche iniziative che mirino a promuovere la qualità della vita professionale e relazionale dei docenti, puntando e valorizzando le risorse e comprendere come fronteggiare le principali criticità. È necessario operare per il miglioramento delle competenze

relazionali, per migliorare la qualità dell'apprendimento e permettere l'attivarsi di processi continuativi di prevenzione del disagio, progettando interventi strutturati di potenziamento delle capacità educative e relazionali dei docenti. Un intervento di formazione volto a rinforzare le competenze affettive e relazionali dei docenti, competenze essenziali in un mandato educativo e strumento stesso della relazione di insegnamento.

È utile progettare interventi che si focalizzino inizialmente su incontri di comprensione empatica e di supporto emotivo (ad esempio gruppi di auto-aiuto) condotti da professionisti come psicologi e insegnanti esperti. Superata questa prima fase, è possibile proporre corsi formativi inerenti la comunicazione efficace e le tecniche di gestione dello stress e dei conflitti (Leiter,1991). Il vero burn-out non è causato tanto dalla quantità e dalla problematicità delle cose da fare ma quanto dalla mancanza di uno spazio di discussione e di confronto adeguato che dia senso e significato a esperienze problematiche; un' adeguata valvola di sfogo in assenza della quale si può generare un disagio emotivo.

Il supporto sociale è un potenziale fattore di protezione per il benessere degli insegnanti e favorisce l'adattamento professionale, inteso come assenza di malessere (Drago, 2006).

Recenti studi hanno evidenziato come il supporto dei colleghi, degli alunni, dei genitori, del Dirigente e delle famiglie anche se spesso sono conflittuali, possono prevenire e promuovere benessere negli insegnanti, proteggendoli soprattutto dalla dimensione di depersonalizzazione.

E' possibile prevenire il burn-out negli insegnanti, così da sconfiggerlo e bloccarlo prima del suo manifestarsi, utilizzando alcuni accorgimenti e strategie operative, proprio perché come dice la Maslach: ***“un grammo di prevenzione vale quanto mezzo chilo di cura”***.

BIBLIOGRAFIA

- Acanfora L. (2002), *Come logora insegnare*, Edizioni Magi, Roma.
- Allardt E. (1976) Dimensions of Welfare in a Comparative Scandinavian Study, "Acta Sociologica", Vol. 19, No. 3, 227-239
- Amerio, P. (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- Ammaniti, M., Stern, D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Anderson, J. R. (1993) *Psicologia cognitiva e sue implicazioni*. Bologna: Zanichelli.
- Augè, M. (1993), *I non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Eleuthera, Milano.
- Avallone F, (1993), *La formazione psicosociale*, Roma: La Nuova Italia.
- Avallone F. Paplomatas A.(2005), *Salute organizzativa: Psicologia del benessere nei contesti lavorativi*. Milano. Raffaello Cortina editore. P.11.
- Baggio A. M. (1998), Scusi Ministro e gli insegnanti?, in *Città Nuova*, n. I, pp. 18-21.
- Bandura A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, in *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e Applicazioni*. Trento: Erikson.
- Bandura, A. (2001). *Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia* Trento: Erikson.
- Barbaranelli, C. & Fida, R. (2004). Determinanti personali della soddisfazione e della motivazione degli insegnanti. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 244, 25-36.

- Barletta Reitano, F., Di Nuovo S. (1986), "Flessibilità e rigidità nella percezione del ruolo lavorativo: una ricerca sul personale docente e non docente della scuola", in *Bollettino di Psicologia Applicata*, 178.
- Barthes, R. (1957). *Miti d'oggi*. Torino: Einaudi, 1974.
- Benvenuto, S. (2000), *Dicerie e pettegolezzi*, Il Mulino, Bologna.
- Berger, P., Berger, B., Kellner, H. (1983). La pluralizzazione dei mondi della vita. In L. Sciolla (a cura di), *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*, Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 167-184.
- Bion, W.R. (1965). *Transformation: Change from learning to growth*. London: Heinemann.
- BOTT, M., BOWSKILL, D. (1980), *The do-it-yourself Mind Book*; tr. it. *Il manuale della mente*, Rizzoli, Milano, 1984.
- British Medical Association (1992), *Stress in the medical profession*, London, BMA,.
- Bruner, J. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, tr.it Feltrinelli, Milano 1997.
- Bruner, J., «*La costruzione narrativa della "realtà"*», in Ammaniti, M., Stern, D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Burato, O., Calcioli, A., Demasi, D., De Santis, G., Raimondi, F., Vacirca, F., Ventrella, A. M (1985). *Il lavoratore post-industriale*. Scritti di gruppo, 1. In <http://www.lablav.it/glossario/XHTML/var-organizzative.html>
- Burker J., Greenglass E. R. (1989). "Sex differences in psychological burnout in teachers", *Psychological reports*, 65, pp. 55-63.
- Cannon W. B. (1959), *La ricerca scientifica*, trad. it. Bompiani, Milano
- Caprara, G.V (2001). *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erikson.
- Caprara, G.V, Barbaranelli, C., Petitta, L., Picconi, L. e Stecca, P. (2000). *Autoefficacia personale, percezioni di contesto, autoefficacia collettiva e motivazione degli insegnanti. Psicologia dell'educazione e della formazione*, 4 (1), 53-71.

- Caprara, G.V. , Cervone, D. (2003). *Personalità: determinanti, dinamiche, potenzialità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. e Stecca, P. (2003). *Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction*. *Journal of educational psychology*, 95 (4), 821-832.
- Caracciolo S., Baserga Marchetti M. A., De Leo D., Molinari S. (1988), *Comportamento di tipo A e rischio coronario*, Liviana, Padova.
- Carli L., Petrabissi L., Santinello L. (1994), Contributo all'adattamento italiano del Matthews Burnout Scale For Employers, in *Bollettino di Psicologia applicata*, 221, pp. 59-66.
- Cavalli A. (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Censis (1982), *La questione insegnante. Analisi e proposte sulla gestione del personale docente*, Ist. Della Enc. Ital., Roma.
- Cherniss C. (1980), *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services*, Beverly Hills, Calif., Sage; trad. it. *La sindrome del burnout*, Torino, Cst, 1983.
- Cherniss C. (1983), *La sindrome del burnout; lo stress lavorativo degli operatori dei servizi sociosanitari*, Centro scientifico torinese, Torino.
- Chiari, G.(1994). *Climi di Classe e Apprendimento*. Milano:Franco Angeli.
- Cifiellos S. Pasquali R. (1989), *Stress e burnout nel lavoro sociale ed educativo*, Clueb, Bologna.
- CLARK, F. (1973), "Self-administered Desensitization", in *Behaviour Research and Therapy*, n. 2, pp. 335-338.
- Comucci Tajoli, A., De Bernardi, B. (1982), "*Insegnamento e soddisfazione*", in *Report 63*, Università di Padova, Istituto di Psicologia.

- Comucci Tajoli, A., De Bernardi, B. (1983), "*Soddisfazione e insoddisfazione nell'insegnamento*", in *Report 6*, Istituto di Psicologia, Facoltà di Magistero, Verona.
- Contessa G. (1982), *L'operatore sociale cortocircuitato: La "burning-out sindrome" in Italia*, in *Animazione Sociale*, 42-43, pp.29-41.
- Contessa, G. (1987), *L'operatore cortocircuitato*, Padova, Cleup.
- Cooper D. (1978), *Understanding executive stress*, MacMillan, London.
- Cooper D. (1988), *Occupational stress indicator management guide*, NFER-Nelson, Windsor.
- Cordonier D. (1995). *Événements quotidiens et bien être à l'adolescence*. Geneve: Editions Medecine et hygiène.
- Corrao, F., «*Trasformazioni narrative*», in Ammaniti, M., Stern, D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- D'Zurilla, T., Goldfried, M. (1971), "*Problem solving and Behavior Modification*", in *Journal of Abnormal Psychology*, n. 78, pp. 107-126.
- D'Amato, A. & Majer, V. (2005). *Il vantaggio del clima*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Berti, R., *Strategie della narrazione dal cinema classico al moderno*, www.bdp.it, 2000.
- D. De Masi, F.O. Buratto A. (1985) *Il lavoratore post-industriale*, F. Angeli, Milano.
- D. De Masi, G. Fevola (1974) *I lavoratori nell'industria italiana*, F. Angeli, Milano.
- Del Rio G. (1990), *Stress e lavoro nei servizi: sintomi, cause e rimedi del burnout*, Carocci Editore, Roma.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.

- Di Fabio *et al*, 2006; Caprara *et al*, 2006
- Di Maria F., Cannizzaro S. (2001) (a cura di), *Reti telematiche e trame psicologiche*, Milano: Franco Angeli.
- Di Maria F., Di Nuovo S., Lavanco G. (2001), *Stress e aggressività: studi sul burnout in Sicilia*, Franco Angeli, Milano.
- Di Maria F., *e coll.* (2001), “*Gli aspetti sociali di Internet*”, in Caretti V., La Barbera D. (a cura di), *Psicopatologia delle realtà virtuali*, Milano: Masson.
- Di Maria F., Lavanco G. (1995), *Per favore mordimi sul collo*, in *Psicologia Contemporanea*, 132, 38-45.
- Di Maria F., Lavanco G. (2000), *Psicologia gruppi formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Di Maria, F. (a cura di) (2000), *Psicologia della convivenza*, Franco Angeli, Milano.
- Di Maria, F., Lavanco, G., Lo Piccolo, C., Menarini, R. (1995), *DisordinataMente*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma.
- Di Maria, F., Lavanco, G., Novara, C., (1999), *Barbaro e/o straniero*, Franco Angeli, Milano.
- Di Vita A.M. (1985), “*Informatica: controllo o liberazione dell’immaginario*”, in Lavanco G. (a cura di), *Verdi e informatica. Idillio o scontro?*, Palermo: S.I.A.C.E Grafica.
- Diamond I. (1995), *L’apprendimento delle nuove tecnologie* [<http://www.mediamente.it>].
- Dorman, J. P. (2003). *Testing a model for teacher burnout*. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3, 35-47
- Drago R. (2006), *Presente e futuro degli insegnanti: rassegna della ricerca internazionale*. Psicologia della Formazione e dell’Educazione, 8, pp. 199-224.

- Dudley, D.L., Welke, E. (1977), *How to survive being alive*; tr. it. *Misura lo stress*, SIAD, Milano, 1982.
- Edelwich J., Brodsky A. (1980), *Burnout*, Human Science Press, New York.
- Farber B. A. (1983), *Stress and Burn-out in the Human Service Professions*, Pergamon Press, New York.
- Farber B. A., Miller J. (1981), "Teacher burnout: A psychoeducational perspective", *Teacher College Record*, 83, pp. 235-243.
- Faretto G. (1994), *Lo stress nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.
- Farr, R.M., Moscovici, S. (a cura di) (1984), *Social representation*, Cambridge University Press, tr.it Rappresentazioni sociali, Il Mulino, Bologna 1989.
- Favretto G., Rapagliosi C. (1990), *Lo stress dell'insegnante*, in *Psicologia Contemporanea*, 98, 50-55.
- Favretto, G. Rapagliosi, C. (1983), "Fonti di stress e salute nel lavoro dell'insegnante elementare", in Report 8, Istituto di Psicologia, Facoltà di Magistero, Verona.
- Favretto, G. Rapagliosi, C. (1983), "Rassegna critica sul concetto di stress lavorativo nell'insegnante", in *Orientamenti pedagogici*, XXXII, n. 1.
- Favretto, G., Comucci Tajoli, A. (1988), *Insegnare oggi: soddisfazione o stress?*, Franco Angeli, Milano.
- Feldman, C., «I generi letterari come modelli mentali», in Ammaniti, M., Stern, D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Ferro, A. (1999), *La psicoanalisi come letteratura e terapia*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Fibkins, W. L. (1983), Organizing Helping Setting To Reduce Burnout, in Farber B. A. (1983), *Stress and Burnout in the Human Servis Professions*, Pergamon Press, New York.

- Folgheraiter F. (1993), Introduzione all'edizione italiana, in Berstein G. S., Halaszyn J. A., *Io, operatore sociale: come vincere il burn-out e rendere gratificante il mio lavoro*, Erikson, Trento.
- Francescato D., Girelli G. (1988), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Carocci Editore, Roma.
- Francescato D., Putton A., Capaldo A. (1996), "Il burnout: una ricerca sugli insegnanti", in Arcidiacono C., Gelli B., Putton A., Signani F. (a cura di), *Psicologia di comunità oggi*, Magma, Napoli.
- Francescato, D. (1987), "Dal senso di appartenenza al senso di comunità", in *Atti del Convegno sulle Comunità*, Università Cattolica, Milano.
- Fratini, A., *La psicoanalisi oggi: scienza o psicoterapia?*, www.geagea.com, Dicembre 2000.
- Freud, S. (1937), *Costruzioni nell'analisi*, tr.it. in OSF, vol. 11, Bollati Boringhieri, Torino 1989.
- Friedman, I.A., & Kass, E.(2002). Teacher self efficacy: A classroom –organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Funari, E., «Dimensione fenomenologica dell'attività rappresentativa», in Ammaniti, M., Stern, D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Gabbard G. (1990), *Psichiatria Psicodinamica*, Ed. Raffaello Cortina.
- Galdo, A.M., «Ricordo e narrazione nella clinica psicoanalitica», in Ammaniti, M., Stern, D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Gasperoni G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna.
- Gill, M.M. (1994), *Psychoanalysis in transition*, The Analytic Press, Inc., Hillsdale, New Jersey, USA, tr.it *Psicoanalisi in transizione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Giovagnoli, A. (2009), *Storia e globalizzazione*. Bari: Laterza.
- Giovannini M.L. (1990), *Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni*, in *Scuola e Città*, 5, 203-221.

- Giuliani, M., "Sliding doors" e i mondi possibili. Narrazione cinematografica e psicoterapia sistemica, www.psiconline.it, 2001.
- Goddard, R.D. & Goddard, Y.L. (2001). *A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools*. Teaching and Teacher Education, 17, 807-818.
- Gordon, T. (1991). *Insegnanti efficaci*. Firenze: Giunti.
- Goulding, R.L. (1977), "No magic at Mt. Madonna: Redecision in Marathon Therapy", in G. BARNES (ed.), *Transactional Analysis after Eric Berne*, Harpers College Press, New York.
- Grasso L. (1985), "Soddisfazione, insoddisfazione e problemi di cortocircuito", in May M. P. (a cura di), *Operatori educativi. Indagine su funzioni, collocazioni e percorsi formativi degli operatori socio-educativi e socio-culturali in Lombardia*, ministero dell'interno, Roma.
- Grazia A. (1998), *L'agora telematica. Illusioni o prospettive reali?* [<http://www.priory.com/ital/anna8.htm>].
- Grinberg L., Grinberg R. (1975), *Identidad y cambio*, Buenos Aires: Nova (trad. it. *Identità e cambiamento*, Roma: Armando, 1992).
- Gubitosa C. (1998), "Villaggio globale o globalizzato? La lotta all'esclusione nell'era delle reti digitali", *Forum per lo Sviluppo Umano e la Lotta contro l'Esclusione Sociale - Seminario Internazionale*, 19.12.98, Napoli.
- Guidano, V.F., Liotti, G. (1979), *Elementi di psicoterapia comportamentale*, Bulzoni, Roma.
- Gulotta, G. (1995), *La scienza della vita quotidiana*, Giuffrè Editore, Milano.
- Herzberg, F.I. (1987), 'One more time, how do you motivate employees?', *Harvard Business Review*, Sep/Oct87, Vol. 65 Issue 5, p109-120
- Hopper, E. (1996), *L'inconscio sociale nel lavoro clinico*. (manoscritto)

- Hoppock R. (1935), *Job Satisfaction* (Publication of the National Occupational Conference), Harper & Brothers Publisher 1935, pp 303.
- House J. (1981), *Work Stress and Social Support*, Addison Wesley, Philippines.
- Hutchinson G.A Jr., “*The relationship of well-being factors to work performance and job satisfaction among managers*”, *Humanities and Social Sciences*, 57,1997.
- Imbasciati A. (1983), *Sviluppo psicosessuale e sviluppo cognitivo*, Il pensiero Scientifico Editore, Roma.
- James, L. R., Hater, J. J., Gent, M. J. & Bruni, J. R. (1978). *Psychological climate: Implications from social cognitive learning theory and interactional psychology*. *Personnel Psychology*, 31, 783-814.
- Jedlowski, P. (2000), *Storie comuni*, Bruno Mondatori Editore, Milano.
- Jodelet, D. (a cura di) (1989), *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, tr.it Le rappresentazioni sociali, Liguori Editore, Napoli 1992.
- Joyce, J., *Dubliners*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1980.
- Jung, C.G. (1934), *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, tr.it. in OSF, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino 1980.
- Jung, C.G. (1940), *Psicologia dell'archetipo del fanciullo*, tr.it. in OSF, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino 1980.
- KELLY, G.A. (1955), *Psychology of Personal Constructs*, Norton, New York.
- Kobasa (1979), *Relationship of burnout among professional psychologists to professional expectations and social support*, in *Psychological Report*, 59, 1043-1051.
- Kyriacou C. (1987), *Teacher stress and burnout: an international review*, in *Educational Research*, 29, 146-152.
- Lacey C. (1981), *La socializzazione degli insegnanti*, Zanichelli, Bologna.

- LAKEIN, A. (1973), *How to get control of Your Time and Your Life*, Mc Kay, New York.
- Lavanco G, Novara C. (2002), *Elementi di psicologia di comunità*, Milano: McGraw-Hill.
- Lavanco G. (1997), “L’adolescente multimediale”, in Zani B., Pombeni M.L. (a cura di), *L’adolescenza: bisogni soggettivi e risorse sociali*, Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Lavanco G., Novara C. (2002), *Elementi di psicologia di comunità*, McGraw-Hill, Milano.
- Lavanco G., Novara C., Iacono G., (Apr.-Mag. 2003), *L’insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola. Parte terza*, in *Psicologia e Scuola*, XXIII, n. 114, pp. 3-11.
- Lavanco G., Novara C., Iacono G., (Dic. 2002-Gen.2003), *L’insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola. Parte prima*, in *Psicologia e Scuola*, XXIII, n. 112, pp. 3-12.
- Lavanco G., Novara C., Iacono G., (Feb.-Mar. 2003), *L’insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola. Parte seconda*, in *Psicologia e Scuola*, XXIII, n. 113, pp. 3-13.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour*, 12, 123-144.
- Lepri S. (1998), *É una lingua molto veloce quasi inglese, avara, essenziale* [<http://baldo.fub.it/telema/TELEMA8/Lepri8.html>].
- Lewin K. (1939), *Esperimenti nel campo sociale*, trad. it. In Id., *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Angeli, Milano 1972.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates*. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

- Ligorio M.B, Spadaro P.F (2010), “*Identità e intersoggettività a scuola*”, in Ligorio M.B., Pontecorvo, C., (a cura di) *La scuola come contesto*, Carocci, roma pag. 101-114
- Litwin, G., & Stringer. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Cambridge: Harvard University press.
- Locke E.A., “*The nature and causes of job satisfaction*” in Dunnette M.D (a cura di), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Skokie, Il, Rand McNally, 1976
- Lodolo D’oria, V., Pocaterra, R. & Pozzi S. (2003). *La percezione el burnout negli insegnanti: risultati di una ricerca nazionale condotta su 1252 insegnanti*.
- Mancia, M. «Costruire e ricostruire nel transfert», in Ammaniti, M., Stern, D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Maragliano R. (1999), *Manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari: Laterza.
- MARSHALL, W.L., STOIAN, L., ANDREWS, W.R. (1977), “Skills Training and Self-administered Desensitization in the Reduction of Public Speaking Anxiety”, in *Behaviour Research and Therapy*, n. 15, pp. 115-117.
- Marris, M.A., (2003) A meta-analytic investigation of vocational interest-based job fit, and its relation-ship to job satisfaction, performance, and turnover. *The Sciences and Engineering*, 64,2428.
- Maslach C. (1982), *Burnout: The Cost of Caring*, Collegeville, Pa., PA; trad. it. *La sindrome del burn-out. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Assisi, Cittadella Editrice, 1992.
- Maslach C. (1982), *Burnout: The Cost of Caring*, Prentice Hall, Englewood Cliffs; tr. it. *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*, Cittadella editrice, Assisi, 1992.

- Maslach C., Jackson S. E. (1981), *Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto, Consulting, Psychologist Press, tr. it. Sirigatti S., Stefanile C., (a cura di), *The Maslach Burnout Inventory-Adattamento e taratura per l'Italia*, O.S., Firenze, 1993.
- Maslach C., Jackson, S. E. (1982), *Burnout in the Health Professions: A Social Psychological Analysis*, in G. Sanders e J. Suls (a cura di), *Social Psychology of Health and Illness*; New York, Erlbaum.
- Maslach C., Leiter M. P. (2000), *Burnout e organizzazione*, Ed Erikson, Trento.
- Maslach C., Schaufeli, WB, Leiter, M.P. (2001). "Job Burnout". In *Annual Review of Psychology*, 52:397-422
- Mayo, E. (1969). *The social problems of an industrial civilization*, Boston, Mass. Harvard Business School; trad. it. *I problemi umani e socio-politici della civiltà industriale*. Torino: UTET
- Meazzini P. (1997a), Quando lo stress colpisce, ovvero fatti e misfatti dello stress nella scuola. Parte prima: stress, di stress, eustress, in *Psicologia e Scuola*, 86, XVIII (ott. - nov.), pp. 32–41.
- Meazzini P. (1997b), Quando lo stress colpisce, ovvero fatti e misfatti dello stress nella scuola. Parte seconda: dal di stress lavorativo al burnout, in *Psicologia e Scuola*, 87, XVIII (dic. - gen.), pp. 49-59.
- Meazzini P. (1998a), Quando lo stress colpisce, ovvero fatti e misfatti dello stress nella scuola. Parte terza: le strategie d'intervanto; obiettivo: l'organizzazione, in *Psicologia e Scuola*, 88, XVIII (feb. - mar.), pp. 53–62.
- Meazzini P. (1998b), Quando lo stress colpisce, ovvero fatti e misfatti dello stress nella scuola. Parte quarta: le strategie d'intervanto; obiettivo: il corpo, in *Psicologia e Scuola*, 89, XVIII (apr. - mag.), pp. 56–64.

- Meazzini P. (1998c), Quando lo stress colpisce, ovvero fatti e misfatti dello stress nella scuola. Parte quinta: le strategie d'intervanto; obiettivo: la mente, in *Psicologia e Scuola*, 90, XVIII (giu. - lug.), pp. 40-51.
- Meazzini P. (1998d), Quando lo stress colpisce, ovvero fatti e misfatti dello stress nella scuola. Parte sesta: le strategie d'intervanto; obiettivo: le abilità, in *Psicologia e Scuola*, 91, XVIII (ott. - nov.), pp. 28-37.
- Meir, E.I., Melamed, S., Dinur, C. (1995) The benefits of congruence. *The Career Development Quarterly*, 43 (3), 257-266.
- Menarini, R., Lavanco, G. (a cura di) (1997), *Il doppio*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma.
- Ministero dell'Istruzione, università e Ricerca (miur) (2007). Indicazioni per il curriculum. Roma: Miur
- Monteil J.M. (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Maurecourt: Edition Universitaires.
- Montesarchio, G. (a cura di) (1998), *Colloquio da manuale*, Giuffrè Editore, Milano.
- Montesarchio, G. Venuleo, C. (a cura di) (2009). *Colloquio Magistrale. La narrazione generativa*. Milano: Franco Angeli.
- Montesarchio, G., Buccoleri, G. (1999), *Fabula rasa*, Franco Angeli, Milano.
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (2002). *Narrare il setting per narrare*. In G. Montesarchio (a cura di), *Colloquio in corso*. Milano: Franco Angeli, pp. 11-75.
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (2008). L'attraversamento è un costrutto postmoderno. Attraversando il maestro. In S. Di Nuovo, G. Falgares (a cura di), *Psicologia psicologica. Scritti in onore di Franco Di Maria*. Milano: Franco Angeli, pp. 299-319.
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (a cura di) (2010). *!GRUPPO!. Gruppo esclamativo*. Milano: Franco Angeli.
- Morelli M. (1999), *La comunicazione in rete*, Milano: Franco Angeli.

- Moro, T. (1516), *Utopia. De optimo reipublicae statu*, tr.it. in Silvio Berlusconi Editore, 1993.
- Morris, M.A., (2003) A meta-analytic investigation of vocational interest-based job fit, and its relationship to job satisfaction, performance and turnover. *The Sciences and Engineering*, 64 2428.
- Murrell, S. (1973). *Community Psychology and Social System*. New York: Behavioral Publication.
- Noto, G., Lavanco G. (2000), *Lo sviluppo di comunità*, Franco Angeli, Milano.
- Novara C. (2001), "Tecnologie telematiche tra emarginazione e democrazia", in Di Maria F., Cannizzaro S. (a cura di), *Reti telematiche e trame psicologiche*, Milano: Franco Angeli.
- OCSE, (2006). *Teachers Matter: attracting. Developing and retaining Effective teachers*. Paris: OECD.
- Oliverio Ferraris, A. (1995), *Zone d'ombra*, Giunti-Barbera, Firenze.
- Orford, J. (1992), *Community psychology. Theory and practice*, John Wiley & Sons ltd. Chichester, England, tr.it. *Psicologia di comunità*, Franco Angeli, Milano 1995.
- PEASE, V.P. (1983), *Come trasformare l'ansia in energia*, SIAD, Milano.
- Pelanda, E. (a cura di) (1995), *Modelli di sviluppo in psicoanalisi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Pellegrino F. (2000), *La sindrome del burnout*, Centro Scientifico Editore, Torino.
- Pellegrino F. (2000), *Stress negativo, stress positivo*, Positive Press, Verona.
- Peracchi M. (1992), *Il Burnout: un inquadramento generale*, in *Psicologia e Scuola*, 59 (apr.-mag.), pp. 13-22.
- Petrabissi L. Santinello M. (1988), *Motivazione e stress lavorativo dell'insegnante elementare*, in *Psicologia e Scuola*, 48, pp. 23-30.

- Petrelli P. (1998), Lo stress nel lavoro educativo, in *Difesa sociale*, LXXVII, 2 (mar.-apr.), pp. 63-89.
- Pietrantonio, L. e Zani B. (1999), *Risorse e difficoltà del lavoro sociale fra burnout ed empowerment. Ricerca sulla condizione lavorativa di professionisti che lavorano con persone handicappate*, Bologna, Legacoop
- Piccardo, C. (1995) *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina
- Pines A. M. (1993), Burnout: an existential perspective. In Shaufeli W. B., Maslach C., Marek T., *Professional Burnout: Recent developments in theory and research*. Taylor & Francis, Washington.
- Pontecorvo, C., «Narrazione e pensiero discorsivo nell'infanzia», in Ammaniti, M., Stern, D.N. (a cura di) (1991), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Portugal, A. (1976). Per la misurazione della soddisfazione al lavoro. Scritti di gruppo, 1. In <http://lablav.it/glossario/XHTML/portugal.html>
- POSTMAN, N. (1979), *Teaching as a Conserving Activity*, Delacorte Press, New York; tr. it. *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Armando, Roma, 1983.
- Putton A. (2000), *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma.
- Putton A., Di Muzio S. (1997-1998), Strategie di empowerment nella scuola, in *Psicologia e scuola*, n. 87, pp. 25-32.
- Quagliara, A. (1998). *Per una valutazione attiva e proattiva. Riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza delle procedure di insegnamento-apprendimento*. Roma: Anicia
- Rodotà S. (1995), "Politica, telematica, democrazia", in *Telema*, 1, 13-26.
- Rodotà S. (1999/2000), "Burocrazia elettronica e società più civile", in *Telema*, 19, 54-56.

- Romano D. F., Felicioli R. P. (1996), *Comunicazione interna e processo organizzativo*, Milano: Raffaello Cortina.
- Rosen, G.M. (1977), “Non-prescription Behaviour Therapies and other Self-help Treatments: a Reply to Goldiamond”, in *American Psychologist*, n. 31, pp. 178-179.
- Rossati A., Magro G. (1999), *Stress e burnout*, Carocci, Roma.
- Rudestam, K.E. (1980), *Methods of Self-change*, Wadsworth, Belmont.
- Santinello M, Furlotti R. (1992), *Servizi territoriali e rischio di burnout*, Giuffrè Editore, Milano.
- Santinello M. (1990), *La sindrome del Burnout*, Erip Editrice, Pordenone.
- Santinello, M. & Bertarelli, P. (2002). *La scuola come setting*. In M. Prezza & M. Santinello (Eds.), *Conoscere la comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Santinello, M; Negrisolo, A. (2009). *Quando ogni passione è spenta. La sindrome del burnout nelle professioni sanitarie*. Milano: mc Graw- Hill.
- Scafidi Fonti, G.M. (2000), *Il percorso psicodiagnostico*, Franco Angeli, Milano.
- Schafer, R. (1999). *Rinarrare una vita*. Roma: G. Fioriti.
- Schneider, B (1978). *I climi organizzativi; Psicologia e lavoro*. Scritti di gruppo, 1. In http://www.molisepsicologia.it/i_climi/psico-organizzativi/l'altra_faccia/delle_organizzazioni.html
- Seligman M. E. P. (1975), *Helplessness: on Depression development and death*, Freeman, San Francisco.
- Sgarro M. (1998), *Il sostegno sociale*, Edizioni Kappa, Roma.
- Sica, L., *Jerome Bruner. La vita è un romanzo*, www.swif.uniba.it (Sito web italiano per la filosofia – La Repubblica), 13 aprile 2000.

- Sirigatti S., Stefanile C. (1991), "Maslach Burnout Inventory in Italia alla luce dell'analisi fattoriale confirmatoria", in *Bollettino di Psicologia Applicata*, 200, 39-45.
- Sirigatti S., Stefanile C. (1992), "Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI", in *Bollettino di Psicologia Applicata*, 202-203, 3-12.
- Sirigatti S., Stefanile C., (a cura di) (1993), *The Maslach Burnout Inventory. Adattamento e taratura per l'Italia*, O.S., Firenze.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). *Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behaviour*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Spence, D.P. (1982), *Narrative truth and historical truth. Meaning and interpretation in psychoanalysis*, W.W. Norton & Company-New York and London, tr.it. Verità narrativa e verità storica, G.Martinelli, Firenze 1987.
- Spence**, D.P. (1982), *Verità storica e verità narrativa*. Firenze: Martinelli, 1987.
- Stern, D.N. (1985), *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*, Basic Books, New York, tr.it. Il mondo interpersonale del bambino, Bollati Boringhieri, Torino 1987.
- Stern, D.N. (1998), *Le interazioni madre – bambino*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Stern, D.N., «The representation of relational patterns: developmental considerations», in Sameroff A.J. e Emde R.N. (1989), *Relationship disturbances in early childhood. A developmental approach*, Basic Books, New York , tr.it. Bollati Boringhieri, Torino 1991.
- Taddei S. (1988), Un'applicazione del Maslach Burnout Inventory con insegnanti elementari, in *Bollettino di psicologia applicata*, 187-188, pp. 47-54.
- Taddei, S. (1988), "Un'applicazione del Maslach Burnout Inventory con insegnanti elementari", in *Bollettino di Psicologia Applicata*, 187-188, pp. 47-54.
- Taylor, D. (1999), *Le storie ci prendono per mano*, Frassinelli, Piacenza.
- Taylor, F. W. (1967). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Milano: ETAS
KOMPASS

- Vecchioni, R. (2000), *Le parole non le portano le cicogne*, Einaudi.
- Veggetti Finzi, S. (1986), *Storia della psicoanalisi*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.
- Veggetti Finzi, S., *La società salvata dal pettegolezzo*, www.swif.uniba.it (Sito web italiano per la filosofia – Il Corriere della Sera), 26 febbraio 2000.
- Vernick, S. H. (2004) An analysis of the correlates of job satisfaction: The contribution of person-environment congruence self-efficacy, and environmental identity to the explanation of job satisfaction. *Humanities and Social sciences* 64, 2397.
- Walsh J. A. (1987), Burnout and Values in the Social Service Profession, in *Social Casework*, 68, 5, pp. 272-83.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D. (1967), *Pragmatics of human communication*, W.W. Norton & Company Inc., New York, tr.it Pragmatica della comunicazione umana, Casa Editrice Astrolabio, Roma 1971.
- Watzlawick, P. (1983). *Istruzioni per rendersi infelici*. Milano: Feltrinelli, 1984.
- Weik K.E. (1988), "Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole", in Zan S., *Logiche dell'azione organizzativa*, Bologna: Il Mulino.
- Weiss D.J., Davis R.V., England G.W. e Lofquist L.H. (1967), *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Vocational Psychology Research, University of Minnesota, Minneapolis.
- White, H. (1973). *Metahistory. The Historical Imagination Nineteenth Century Europe*. Baltimore, London. Johns Hopkins UP; trad. it. 1973, *Retorica e Storia*. Napoli: Guida.
- Wittgenstein, L. (1998). *Philosophische Untersuchungen* [Philosophical Investigations] (G. E. M. Anscombe, Trans. 2nd ed.). Oxford: Basic Blackwell. (Original work published 1953).
- Zaleznik, A., Christensen, C.R, Roethlisberger, F.J.(1964). *Motivazioni, produttività e soddisfazione nel lavoro*. Bologna: il Mulino
- Zani B, Palmonari A. (1996) (a cura di), *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna: Il Mulino.

Zimmermann M.A. (1999), Empowerment e partecipazione della comunità, in *Animazione sociale*, 2/99, 10-12.

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1 - UNA CORNICE DI RIFERIMENTO: I CAMBIAMENTI SUI BISOGNI E I MODELLI FORMATIVI.....	5
1.1 Panorami telematici tra bisogno di molti e privilegio di pochi.....	5
1.2 Una scuola a prova di innovazione tecnologica.....	9
1.3 Dall'aggiornamento alle tecniche di self-change.....	13
CAPITOLO 2 : UNA PRIMA RICERCA ESPLORATIVA SU SELF-EFFICACY E CLIMA SCOLASTICO.....	18
2.1 Empowerment a scuola.....	18
2.2 L'autoefficacia: definizioni e strumenti per valutarla.....	19
2.3 Fonti esperienziali dell'autoefficacia.....	21
2.4 Ricerche e studi sulla soddisfazione lavorativa.....	25
2.5 Il contributo di ricerca.....	30
2.5.1 Il CAMPIONE.....	32
2.5.2 GLI STRUMENTI.....	34
2.5.3 I risultati della ricerca.....	35
CAPITOLO 3 - UN PROCESSO: LA NARRAZIONE COME STRUMENTO DI LETTURA E DI INTERVENTO.....	43
3.1 La narrazione in psicologia.....	43
3.2 La narrazione nello sviluppo.....	44
3.3 Storie e gruppi.....	47
3.4 Narrazione e colloquio pedagogico-clinico.....	56
3.5 Narrazione e comunità.....	61
3.6 I non luoghi.....	67
CAPITOLO 4 - NARRARE LO STRESS E IL BURNOUT.....	72
4.1 Lo Stress.....	72
4.2 La sindrome del burnout.....	82
4.3 Modelli internazionali.....	93
4.4 Ricerche e Prospettive.....	103
4.5 Stress e burnout degli insegnanti.....	114
4.6 Una ricerca sul burnout degli insegnanti.....	142
4.6.1 Partecipanti e procedura.....	142

4.6.2 Risultati.....	147
4.7 La prevenzione della sindrome di burn-out negli insegnanti.....	148
CONCLUSIONI.....	162
BIBLIOGRAFIA.....	165