



**Università
degli Studi
di Palermo**

AREA RICERCA E TRASFERIMENTO TECNOLOGICO
SETTORE DOTTORATI E CONTRATTI PER LA RICERCA
U. O. DOTTORATI DI RICERCA

Health Promotion and Cognitive Sciences
Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della
Formazione
Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

**Dal burnout alla comunità educante.
Per una formazione pedagogica dei docenti**

IL DOTTORE
Giorgia Coppola

IL TUTOR
Prof.ssa Maria Vinciguerra

IL COORDINATORE
Prof.ssa Giuseppa Cappuccio

CICLO XXXVII
ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2023-2024

INDICE

Introduzione	p. 5
CAPITOLO PRIMO Docenti e burnout: un problema aperto	
1.1 Adulità e lavoro: una prima ricognizione	12
1.2 Alcuni cenni storici su scuola e insegnamento	15
1.3 Dal punto di vista dei docenti	18
1.4 Il cambiamento delle dinamiche lavorative e il contemporaneo proliferare della sindrome del burnout	21
CAPITOLO SECONDO Approcci teorici di ricerca al burnout	
2.1 Il burnout nelle professioni di cura	24
2.2 Dallo stress al burnout	27
2.3 Esaurirsi: il costrutto di burnout	32
2.3.1 <i>Le cause del burnout</i>	33
2.3.2 <i>Le dimensioni del burnout</i>	37
2.4 La scuola in fiamme	40
2.5 I vissuti dei docenti tra stress e burnout	43
2.6 Il job engagement	46
2.7 Da un approccio individuale ad un approccio comunitario al burnout	47
CAPITOLO TERZO Una ricerca sul campo	
3.1 L'approccio fenomenologico nella ricerca pedagogica sul campo	55
3.2 Una ricerca, più sguardi	61
3.3 Un primo sguardo quantitativo	62
3.3.1 <i>Tema, domande e obiettivi</i>	63
3.3.2 <i>Campione</i>	63
3.3.3 <i>Strumenti</i>	67
3.3.4 <i>Risultati attesi</i>	67
3.3.5 <i>Raccolta e analisi dei dati</i>	67
3.3.6 <i>Una prima discussione</i>	71

3.4 Un secondo sguardo radicato nell'esperienza	72
3.4.1 Finalità e obiettivi	73
3.4.2 Partecipanti	73
3.4.3 Strumenti	74
3.4.4 Risultati attesi?	74
3.4.5 Analisi del materiale narrativo	75
3.5 Metticciare i metodi e gli strumenti: verso la fondazione pedagogica	79

CAPITOLO QUARTO Verso un approccio generativo: percorsi pedagogici per la professionalità docente

4.1 La scuola è/ha un'organizzazione felice?	83
4.2 Oltre il benessere individuale? Note pedagogiche sul fine personale e comunitario del lavoro del docente	87
4.3 Il valore formativo dell'educazione all'empatia e al sentire	91
4.4 Dall'empatia alla comunità: la scuola come comunità gruppale	94
4.5 Dalla comunità alla generatività: la scuola come comunità educante	99

Bibliografia	106
---------------------	-----

Appendice	119
------------------	-----

Introduzione

1. *L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro*: così si legge all'art. 1 della Carta Costituzionale. All'articolo 4 si legge: *La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società*. Ancora all'articolo 35: *la Repubblica tutela il lavoro in tutte le sue forme ed applicazioni. Cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori*.

Radicati nella nostra Carta Costituzionale vi sono i valori della grande tradizione ebraico-cristiana e, più in generale occidentale, per i quali il lavoro è inteso come quanto più spirituale l'uomo possa raggiungere. Il lavoro, nel suo statuto di diritto, è un valore propriamente formativo per la persona e per il suo stare in società (Bertagna, 2017).

Nella società occidentale si sono susseguite diverse interpretazioni del valore del lavoro per la persona, delle volte incoerenti e contraddittorie tra loro (Alessandrini, 2012). Tale concetto porta con sé numerosi significati strettamente connessi alle contaminazioni sociali e culturali proprie dei diversi periodi storici.

Già con Lutero il lavoro acquista un nuovo significato etico e morale, divenendo possibilità di salvezza dell'animo umano e mediazione tra il mondo terreno e quello spirituale.

Nel '600, con l'emergere della borghesia operaia, in particolar modo nei Paesi Bassi e in Francia, il lavoro coincide con la conquista della dignità e dell'umanità, attraverso la laboriosità del vivere sociale del cittadino.

In particolar modo, la diffusione delle idee rousseiane e lockiane in Europa hanno contribuito alla costruzione di un approccio positivo al lavoro, inteso come possibilità di sviluppo della persona nella società. Questa idea viene ripresa da Smith il quale vede il lavoro quale congiunzione tra la struttura economica e la struttura sociale di una comunità.

Come è noto, si può far risalire a Johan Heinrich Pestalozzi il merito di aver avviato una concettualizzazione pedagogica del lavoro; egli segnò il passaggio da una "pedagogia dell'industria" a una "pedagogia del lavoro", concependo quest'ultimo non solo come strumento di emancipazione sociale, ma soprattutto quale strumento di emancipazione morale, di crescita personale e comunitaria (De Serio, 2017).

Per Pestalozzi (Bertuletti, 2021) il lavoro acquisisce una funzione insieme economica e sociale in cui l'educazione popolare, che trova oggi la sua attualizzazione nella formazione professionale, rappresenta la possibilità di promuovere il benessere del cittadino. Al centro del pensiero del pedagogo svizzero vi è la connessione tra la scuola e il lavoro, tra la formazione e l'operosità.

Più in generale, già dalla fine del '400, grazie ai diversi contributi offerti da numerosi autori, il lavoro acquisisce un ruolo centrale nella vita della persona. Esso si configura quale spazio di educabilità funzionale non solo ad una crescita economica e produttiva ma soprattutto a una crescita umana che permetta la promozione del benessere di tutta la comunità.

2. Se guardiamo però la realtà concreta della contemporaneità, nell'esperienza dei più questa valorizzazione del lavoro e della persona che lavora è ben lungi dall'essere realizzata. Sono tanti i fatti di cronaca che si potrebbero citare e che raccontano di disoccupazione, sfruttamento, persino morte sul lavoro.

Più in generale, anche senza considerare ai casi più estremi, va riconosciuto che negli ultimi cinquant'anni del secolo scorso il mondo del lavoro ha subito profonde trasformazioni. Basti pensare all'introduzione delle nuove tecnologie, alle differenti tipologie contrattuali, allo squilibrio di ruoli e funzioni rivestite all'interno dei contesti lavorativi, alla precarietà, alla centralità dei valori del profitto e dell'utile a scapito dell'umanizzazione. Troppo spesso, infatti, il lavoro si connota quale disvalore, riducendo l'uomo all'arendtiano *animal laborans* (Arendt, 1958, tr. it. 2017, p. 29).

A questi cambiamenti sociali ed economici si somma un sempre più diffuso senso di incertezza, crisi d'identità, difficoltà ad affrontare scelte e a porre le basi per progettare il futuro. Ad una sempre più diffusa crisi sociale connessa ai cambiamenti dei contesti e delle organizzazioni si aggiunge una crisi individuale e relazionale che concorre ad ampliare la distanza tra l'uomo e la comunità.

Questa riflessione diventa ancora più attuale se il riferimento è posto sul lavoro del docente. L'insegnamento, infatti, appare oggi in una condizione di profonda crisi che richiama alla necessità di una nuova definizione del profilo del docente che si adatti alle trasformazioni sociali, culturali e politiche che hanno coinvolto e coinvolgono tuttora il sistema scolastico. Un insegnamento che è, oggi più che in passato, esausto, svilito, esaurito, *bruciato*.

L'attuale configurazione del sistema scolastico chiama il docente a sfide sempre nuove ed emergenti, a ricoprire ruoli e funzioni spesso ambigue e contraddittorie tra loro, a subire un carico di lavoro che genera malessere, stress, *burnout*.

D'altra parte, quando oggi si parla di scuola e di fini educativi, la riflessione pedagogica si rivolge immediatamente e per lo più esclusivamente ai bisogni formativi e al cammino di personalizzazione dell'esistenza degli alunni, non dei docenti in quanto persone anche loro in ricerca della propria forma migliore e del loro modo di abitare eticamente il mondo (Bellingreri 2015). Nella formazione dei docenti, infatti, entrano in gioco – e a buon diritto – le esigenze di formazione e aggiornamento didattico, più raramente una importante formazione pedagogica da intendersi come accompagnamento educativo degli adulti educatori.

3. A partire da queste considerazioni e con l'obiettivo di avviare un percorso di conoscenza e approfondimento, il presente studio assume la pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri 2017a) come orientamento che guida ad un progressivo affinamento dello sguardo volto a cogliere, sia pure- per dirla con Husserl - *per profili e adombramenti*, il fenomeno del *burnout* dei docenti a scuola.

Il paradigma fenomenologico-ermeneutico della pedagogia fondamentale è costituito dal reciproco riconoscimento e innesto (Ricouer, 1986, tr. it. 1989) di due grandi eredità culturali del secolo scorso che aiutano a delineare un modo razionale e critico nell'investigazione della realtà, tesa a cogliere i problemi di fondo dell'educare che – come vedremo – sono di senso e di metodo.

Come è noto, la fenomenologia è una scuola di pensiero filosofica avviata all'inizio del '900 da Edmund Husserl (1936, tr. it. 1974), come alternativa all'atteggiamento filosofico naturale. Coltivare un atteggiamento fenomenologico significa ricondurre le cose alla loro *essenza*. Significa avanzare verso le cose, andare in profondità delle cose, portarle alla luce (De Monticelli, Conni, 2008): si tratta di un atteggiamento di grande rilievo per pensare l'educazione (Costa, 2015).

La fenomenologia si occupa quindi dello studio del *fenomeno*. Nella tradizione filosofica kantiana il fenomeno è definito come il modo in cui un oggetto appare, in contrapposizione a come l'oggetto è. Questa prospettiva alimenta una frattura tra l'apparenza dell'oggetto e la realtà dell'oggetto. Heidegger, presentando una definizione di quella fenomenologia che il maestro Husserl aveva inaugurato, offre una concezione diversa di fenomeno, ossia inteso come ciò che si manifesta in sé stesso, ciò che si rivela (Zahavi, 2019, tr. it. 2023). Di

conseguenza la fenomenologia non è la scienza della mera apparenza in quanto dietro al fenomeno non vi è qualcos'altro, bensì il suo svelarsi.

A sua volta, il contributo dell'ermeneutica permette di avvicinarsi al senso del fenomeno attraverso un processo di interpretazione e risignificazione dell'esperienza vissuta (van Manen, 1990).

L'atteggiamento fenomenologico consiste nel riflettere sulla comprensione originaria, sulle convinzioni che si possiedono, affinché sia possibile domandarsi se ciò di cui siamo certi sia anche vero. Non si tratta di un semplice processo riflessivo, esso viene guidato da ciò che si mostra con evidenza e viene animato dall'istanza di ricerca di verità. "L'atteggiamento fenomenologico esige, così ci si può esprimere sinteticamente, un autentico esser-desti, scegliendo di tenere gli occhi ben aperti di fronte ai fenomeni" (*ivi*, p. 12). Ma per far sì che la fenomenologia si ponga come istanza critica è necessaria una messa in questione delle certezze, che permette di accostarsi al reale. Una necessità quella di prendere le distanze dalle pre-concezioni apprese, affinché si possano dispiegare nuovi sguardi all'interno di una cecità esistenziale sedimentata. Solo a partire da questi presupposti, l'istanza critica permette di giungere all'istanza veritativa, o per meglio dire, l'istanza critica guida la ricerca del vero.

L'atteggiamento fenomenologico si dischiude a partire dall'*epochè*, ossia la *messa tra parentesi*, la sospensione dei pregiudizi e dei saperi spontanei, un tentativo di tornare "alle cose stesse". Solo attraverso l'*epochè* è possibile riconoscere la realtà del *fenomeno* che si disvela.

La prospettiva fenomenologica si basa sull'assunto secondo il quale la coscienza è sempre coscienza di qualcosa, è *intenzionalità*. Al centro di tale considerazione vi è l'essere intenzionalmente al mondo della persona, vi è la sua capacità di esperire intenzionalmente la realtà (Bellingreri, 2015). L'intenzionalità della coscienza però non giunge alla totale evidenza del reale. Questo infatti, è guidato da un *principio di evidenza*, secondo il quale ogni cosa ha un suo modo peculiare di mostrarsi; e da un *principio di trascendenza*, per cui ogni cosa trascende la sua stessa apparenza per mostrarsi parzialmente rispetto alla propria interezza. La coscienza è quindi in una relazione dinamica con la realtà e ad essa si rivolge per coglierla con una attenzione sempre più affinata e uno sguardo sempre più acuto e profondo.

In questo sfondo, la pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico si è progressivamente costituita come uno specifico codice epistemologico, che permette di procedere per progressivi livelli di approfondimento da una ricognizione dell'esperienza ad una fondazione pedagogica, di senso e di metodo. Infatti, la pedagogia fondamentale si

costituisce come un *logos integrato*, all'interno del quale è possibile distinguere tre tappe: il momento empirico, il momento empiriologico e la fondazione pedagogica, che si declina nel momento teoretico e nel momento prassico-poietico.

Il *momento empirico* coincide con una qualche percezione del vero. Come anticipato precedentemente nella ricerca della verità la coscienza spontanea non è mossa dall'istanza critica, sebbene la persona sia capace in qualche modo di distinguere le forme autentiche da quelle inautentiche. Il momento empirico coincide con l'esperienza del dubbio e del problema, in cui la coscienza immediata tende oltre sé stessa. Mossa da un'acerba ricerca del vero, la persona compie una scelta dianoetica, in quanto si interessa alla comprensione del fenomeno attraverso l'intelligenza e una scelta etica, in quanto interpella i propri valori affinché questi guidino alla ricerca del bene. Il momento empirico rappresenta un'indagine a prima vista dell'esperienza vissuta, della conoscenza spontanea, della percezione comune della verità. All'interno di questo momento si cerca di rispondere alla domanda: cosa conosco già del fenomeno d'interesse? Che cosa viene percepito innanzitutto e per lo più nelle esperienze diffuse e nei saperi spontanei?

Mettendo tra parentesi questo primo livello di conoscenza, la prima forma che assume la ricerca veritativa è offerta dal sapere scientifico, il quale permette di concretizzare l'istanza critica come indagine rivolta agli aspetti specifici di un fenomeno. Le scienze divengono feconde nella misura in cui studiano una parte del fenomeno, attraverso un graduale processo di astrazione. Proprio all'interno di questo processo si dispiega il *momento empiriologico*, costituito dal dialogo con altre scienze umane che spiegano aspetti specifici del fenomeno educativo. All'interno di questo momento si cerca di rispondere alla domanda: cosa ci dicono la psicologia, la sociologia e le altre scienze sociali di questo fenomeno?

La *fondazione pedagogica* rappresenta un ulteriore livello di avvicinamento al senso. Essa si snoda attraverso due momenti. Il primo, definito *momento teoretico*, in cui nella riflessione eidetica si pone la ricerca veritativa. Si tratta di una vera e propria interrogazione filosofica in cui la domanda attiene in primo luogo all'*essenza* del fenomeno, al cogliere gli elementi essenziali. Il secondo, definito *momento prassico-poietico*, nel quale la spiegazione si orienta all'azione. È un momento che richiede di tornare ai mondi della vita per rintracciare metodi e pratiche capaci di produrre un cambiamento qualitativo nella persona e nelle relazioni.

Inoltre, può essere prevista un'ulteriore fase, una *seconda ricognizione empirica*, intesa come "un'indagine a seconda vista" che può seguire quella a prima vista come introduzione più accurata alla fondazione pedagogica. Implica lo sviluppo di una ricerca fenomenologica sul campo che ritorni ai significati incarnati ed esperienziali e che miri a una descrizione fresca, complessa e ricca di un fenomeno così come viene concretamente vissuto.

4. Il presente studio sul *burnout* dei docenti, assecondando il *logos integrato* appena descritto, si configura quale processo che consta di diversi momenti che guidano ad una sempre maggiore accuratezza di indagine.

Il capitolo primo offre una prima ricognizione empirica relativa al fenomeno del *burnout* dei docenti a scuola, un'indagine iniziale del fenomeno a partire dalla conoscenza spontanea, a partire da una "qualche percezione" di cosa sia il *burnout*: una questione aperta certamente e non di facile definizione. La riflessione prende avvio da un primo binomio che tiene uniti l'adulità e il lavoro. Questo binomio diviene specificatamente educativo nella relazione tra l'insegnamento (come processo educativo) e la scuola (come luogo/contesto educativo), e soprattutto nel mutare di questa relazione come conseguenza ai cambiamenti storici, culturali e politici. Ci si è chiesti se la scuola è un'organizzazione felice e desiderabile, se questa rappresenta un luogo di vivibilità per il docente, evidenziando che il contemporaneo cambiamento delle dinamiche lavorative contribuisce al proliferare della sindrome del *burnout*, anche a scuola nella quale l'insegnamento è spesso percepito (dal docente, dal sistema scolastico e dall'opinione pubblica) più come un sacrificio che come una vocazione.

Il secondo capitolo, che coincide con il momento empiriologico, consente di guardare agli aspetti specifici del fenomeno, attraverso il dialogo con le altre scienze, in particolar modo attingendo agli studi sul *burnout* in ambito psicologico. Il processo di specificazione avviato sul *burnout* in questo capitolo permette di prendere le distanze dall'atteggiamento spontaneo e naturale e di indagare il passaggio dallo stress al *burnout*, approfondire questo costrutto psicodinamico, rintracciarne le cause e le dimensioni. Questo processo consente di guardare al vissuto di stress e *burnout* dei docenti e di correlarlo, non solo a fattori individuali, ma soprattutto comunitari, attraverso i contributi offerti dalle teorie ecologiche e sistemico-relazionali.

Il terzo capitolo presenta una seconda ricognizione empirica che si configura quale ricerca fenomenologica sul campo, svolta mediante il meticcio di metodologie di raccolta e analisi dei dati quantitative e qualitative, utili al passaggio dalla spiegazione alla comprensione del *burnout* a scuola.

Il quarto e ultimo capitolo, che coincide con la fondazione pedagogica, permette di giungere ad una più ampia comprensione pedagogica del *burnout* mediante una riflessione eidetica sull'essenza del fenomeno e una ricaduta sulla pratica educativa. Nello specifico, ci si interroga sul valore personale e comunitario del lavoro del docente, attraverso un approccio, quello fenomenologico-ermeneutico, che permette di superare l'istanza del solo benessere individuale. La riflessione di senso si concentra sui presupposti etici e relazionali di una vocazione – quella dell'insegnamento - che, per dirla come Maria Zambrano,

rappresenta la custode di tutte le altre vocazioni (Zambrano, 2007, tr. it. 2008). Si procede a una interpretazione dei concetti di empatia e di sentire come possibili antidoti all'esaurimento emotivo a scuola e dunque alla necessità di incrementare la competenza esistenziale, emotiva e sociale attraverso specifici percorsi di formazione dei docenti. La riflessione consente di transitare dall'empatia alla comunità, intrecciando insieme senso e metodo. La *comunità educante* diviene da una parte un ideale a cui tendere, un orientamento regolativo per riscoprire l'insegnamento, dall'altra un "metodo" per prevenirne il *burnout* del docente a scuola e soprattutto promuovere il suo ben-essere e la sua *fioritura umana* (Nussbaum, 2010, tr. it. 2011).

Attraverso un progressivo approfondimento, lo studio di seguito presentato si configura sia come *mappa* che orienta alla ricerca di senso sul tema del *burnout* dei docenti sia quale *itinerario* che ri-conduce e ri-consegna l'insegnamento alla pratica educativa.

CAPITOLO PRIMO

Docenti e burnout: un problema aperto

1.1 Adulità e lavoro: una prima ricognizione

Ogni epoca storica, con il proprio patrimonio simbolico e culturale, porta con sé numerose emergenze educative, sviluppando elementi peculiari che caratterizzano il rapporto tra l'esistenza e la realtà. Il termine emergenza, nel suo significato fenomenologico, attiene a ciò che in precedenza era sommerso e che progressivamente si rende visibile: il termine è quindi da intendersi non nella sua connotazione negativa bensì con riferimento al disvelarsi di qualcosa che appunto emerge (Bellingreri, 2017a), portando con sé inediti bisogni educativi e quindi nuovi interrogativi che interpellano il sapere pedagogico.

L'emergenza è specificatamente educativa nella misura in cui attiene ai "fenomeni fondamentali" dell'essere umano, in quanto "nel fenomeno educativo sono contenute sempre tracce della vita, tracce del mondo" (Fink, 2019, p. 7). L'educazione, in questi termini, rappresenta la possibilità di liberare nuove forme di cambiamento, attraverso il rapporto che una persona instaura con un'altra persona, e dalla reciprocità del rapporto medesimo (Dolci, 2020). Mediante la relazione educativa, che è sempre rapporto con l'altro da sé, è possibile far germogliare e cogliere nuclei di senso, ponendo al centro l'intersoggettività.

Numerosi sono i fenomeni emergenti nella tarda modernità, in particolar modo negli ultimi '30 anni la società italiana è stata interessata da notevoli mutamenti riconducibili: a un aumento della precarietà, della frammentazione e della flessibilità nel mondo del lavoro (Vinciguerra, 2022).

La generale crisi della certezza ha investito anche i modi, i luoghi e i tempi del lavorare.

Già incerto è l'ingresso al mondo del lavoro.

In effetti, secondo i dati Istat, nel 2023 il tasso di occupazione in Italia il tasso di occupazione è cresciuto notevolmente, divenendo comparabile a quello di altre economie europee. Rispetto al 2019 l'occupazione risulta in aumento del 2,3%. Tuttavia, l'Italia conserva una quota elevata di occupati in condizione di vulnerabilità. Questa vulnerabilità è riconducibile principalmente al numero di part-time involontari, alla bassa retribuzione e alla ridotta durata dei contratti.

Nel 2023 la percentuale di lavoratori con un part-time involontario è pari al 17,6% della popolazione. L'Italia si classifica come ultimo paese rispetto ai livelli medi di retribuzione.

Secondo i dati dell'Indagine sul Reddito e le Condizioni di Vita (Eu-Silc) nel 2022 i lavoratori che vivono in famiglie a rischio di povertà costituiscono l'8,5% del totale, pari all'11,5% della popolazione. Tali condizioni sono associate al livello di istruzione, il quale contribuisce a determinare la stabilità economica degli individui. Nel 2022 il rischio di povertà degli occupati con istruzione primaria ha raggiunto il 18,7%.

I dati ci rimandano a un quadro di incertezza generalizzata in cui la precarietà lavorativa ed economica alimenta la precarietà affettiva ed emotiva.

Le trasformazioni socio-demografiche hanno reso il passaggio all'età adulta un processo più lungo e difficile rispetto al passato. Oggi, infatti, la popolazione adulta può essere suddivisa in 3 sottogruppi: i giovani adulti, ossia la popolazione con un'età anagrafica compresa tra i 25 e i 34 anni, i quali spesso manifestano comportamenti assimilabili alla fase di sviluppo precedente; i soggetti di età compresa tra i 35 e i 44 anni, ossia coloro che si posizionano all'interno di un punto nevralgico nel rapporto tra passato e futuro e che spesso sperimentano sentimenti di incertezza e instabilità; e, infine, i soggetti di età compresa tra i 45 e i 64 anni, i quali spesso mostrano comportamenti propri della fase di sviluppo successiva.

Negli ultimi decenni la perdita dell'identità generazionale e transgenerazionale ha prodotto un nuovo atteggiamento verso il futuro che consiste in una caduta della speranza che si manifesta soprattutto nella difficoltà ad elaborare un progetto di vita. Tale emergenza, comporta una ridefinizione nei processi di costruzione dell'identità adulta. Emerge un mutamento di significato e una perdita del valore dei "riti di passaggio" che precedentemente segnavano la transizione all'adulthood (Vinciguerra, 2015), tra cui anche l'acquisizione di un'identità professionale.

Tale acquisizione sembra compromessa da una generale *crisi delle certezze* (Bauman, 1994, tr. it. 2019; 1999, tr. it. 2014). Tali incertezze alimentano una nuova percezione del futuro considerato non come promessa bensì come minaccia. Il prodotto di questo complesso processo sociale e cultura si esplica in sentimenti condivisi di tristezza, angoscia, insicurezza, destabilizzazione e disgregazione, tanto da poter affermare che "nella nostra società si sta imponendo un vero e proprio quotidiano della precarietà" (Benasayag, Schmit, 2003, tr. it. 2014, p. 10). Si tratta di una incertezza strisciante, dilagante e condivisa tanto da poter affermare che l'unica certezza è che non si è certi di niente.

A questo proposito ha scritto recentemente il filosofo Esposito: "nella lunga stagione del nichilismo di cui tutti bene o male siamo eredi, la certezza era stata da più parti considerata come una specie di disvalore, un residuo dogmatico rispetto all'emancipazione della ragione critica, il cui compiti sembrava essere invece proprio quello di smontare ogni certezza come

una presunzione pericolosa e in definitiva come una pretesa impossibile” (Esposito, 2021, p. 57). Il nichilismo del nostro tempo sembra metterci davanti all’impotenza che alimenta due spinte contrapposte: da una parte la certezza che non vi siano certezze, dall’altra una tensione, un bisogno, a costituirne di nuove. La conseguenza paradossale si esplica nella costituzione di una nuova *antropologia della modernità* in cui ciascuno vive assecondando le proprie credenze e con la responsabilità e il timore di perderle a causa del legame con gli altri.

Dalle considerazioni finora presentate è possibile osservare che la discrepanza tra la tensione verso il futuro e l’incertezza nel domani alimenta la dinamica angoscia/sfiducia che spesso si tramuta in forme di immobilismo e cristallizzazione. Tali processi determinano un’idea di futuro come utopia, con una sempre crescente caduta della speranza in nome della rassegnazione (Bauman, 2006, tr. it. 2009). Fenomeno che condiziona anche le attuali dinamiche lavorative e contribuisce al proliferare del rischio di *burnout*.

Proprio all’interno di questa precarietà il giovane esprime numerose criticità nel transitare verso l’adulthood. Questa fase di sviluppo, tradizionalmente, si costituisce a partire dal raggiungimento di una propria autonomia economica e coincide con lo svincolo dalla famiglia d’origine e con la costituzione di un proprio sistema familiare ed elaborazione di un proprio progetto di vita. Nel panorama nazionale, infatti, si registra oltre alla precarietà lavorativa, una popolazione giovanile che si caratterizza per un’elevata quota di *NEET* (*Not in Education, Employment or Training*), giovani che sembrano incapaci a coltivare progetti personali.

Più in generale, questa condizione sembra aver causato una diffusa disaffezione al lavoro. A questo proposito il Rapporto Censis 2024 fa riferimento a un vero e proprio “declassamento valoriale del lavoro, non più epicentro delle vite e delle aspirazioni, ma riportato al rango di una delle tante attività di cui si compone il puzzle quotidiano delle vite individuali” (Censis, 2024, p. 5).

Nonostante l’aumento della percentuale di occupati in Italia, la maggiore stabilità professionale e l’aumento della presenza femminile nei contesti lavorativi, il rapporto con il lavoro risulta ambiguo e contraddittorio. Questo paradosso, come indica il Rapporto, è imputabile a un cambiamento delle abitudini e degli stili di vita, che ha prodotto una tensione verso la ricerca del benessere soggettivo. Il lavoro, all’interno di questa cornice, è considerato come un ostacolo al raggiungimento del benessere individuale, in quanto fagocitante e poco gratificante.

A ciò si sommano gli effetti a lungo termine prodotti dall’emergenza sanitaria da Sars Covid-19, che hanno manifestato le proprie ricadute su tutti i contesti lavorativi, generando

una vera e propria “catastrofe” (Agrusta, Indelicato, Lastretti, Caggiano, 2020). La rapidità con cui l’emergenza sanitaria si è diffusa, la scarsità di risorse a disposizione, la mancanza di presidi che garantissero la sicurezza del personale, la rimodulazione dei tempi di lavoro, lo svolgimento di compiti e mansioni in modalità asincrona, il diffuso sentimento di paura, si sono aggiunte alla precarietà che coinvolge l’adulità e, dunque, il mondo del lavoro.

1.2 Alcuni cenni storici su scuola e insegnamento

Per cominciare a delineare il fenomeno che è specifico interesse di questa tesi è possibile osservare che la fatica è sempre stata connessa al lavoro umano (Vigarelo, 2024). Eppure, è evidente a tutti che il lavoro dell’insegnante, soprattutto quello dell’insegnante di scuola secondaria, è cambiato molto negli ultimi anni. Chi lo vive in prima persona, però, spesso lamenta che questo cambiamento non è percepito dalla società in tutta la sua portata; questo contribuisce ad aumentare i livelli di stress e *burnout*. Per cercare di osservare con attenzione e poi comprendere l’entità e le direzioni di questo cambiamento, è opportuno fare una breve ricognizione storica (De Giorgi, 2010; Chiosso, 2023). Essa ovviamente non ha alcuna pretesa di esaustività ma ha qui il compito di approfondire la nostra ricognizione empirica e renderla sempre più “problematizzante” e critica (Romano, 2024). L’obiettivo non è cercare i colpevoli di ciò che a scuola non funziona nel presente bensì scorrere i momenti significativi, scanditi da interventi legislativi e culturali, che hanno contribuito a definire il mondo dell’istruzione e della scuola nel suo rapporto con la cultura e la società (Mariani, 2017a). Per far sì è necessario poggiare sulla potenza generatrice della memoria, intesa quale *memoria vitale*, ossia capace di conciliare l’esistenza con la pre-esistenza per interpretare un comune mondo umano che cambia (Nosari, 2017).

Alla fine dell’800 con l’Unità d’Italia la scuola è concepita quale luogo in cui rispondere al bisogno di formare il popolo, il contesto privilegiato in cui trasmettere alle nuove generazioni l’ordine, la disciplina, i sentimenti patriottici, la lealtà alla Nazione e i tipici valori della cultura borghese liberale. L’esaltazione di questo modello di scuola si radica nella legge n. 3725 del 1859, meglio nota come “legge Casati”. Nel Regno d’Italia, a partire dal 1861, si delinea un sistema scolastico caratterizzato dalla presenza di tre gradi di istruzione: elementare, media, superiore. Il sistema scolastico si presenta gerarchizzato in quanto il grado scolastico è pensato come preparatorio e inferiore al successivo e la scuola secondaria *classica* gode di maggior prestigio rispetto alla scuola *tecnica*, unici due ordini

superiori. Una scuola socialmente e culturalmente selettiva che esclude, emargina, disperde studenti.

All'inizio del '900 il tasso di analfabetismo della popolazione italiana è diminuito notevolmente, acuendo il *gap* fra Nord e Sud della penisola. L'estensione dell'obbligo scolastico nelle realtà più povere e la costituzione delle scuole di "massa" non arrestano gli esiti di una sempre più diffusa dispersione scolastica. Parallelamente si diffonde un nuovo fermento per esperienze pedagogiche innovative e una graduale attenzione all'infanzia. Non solo bambini da disciplinare ma bambini da far crescere attraverso la valorizzazione delle proprie capacità. Queste nuove riflessioni segnano il passaggio da una scuola *magistro-centrica* a una scuola *puero-centrica*.

Dopo il primo dopoguerra (1918-1922) la situazione della scuola italiana si presenta in tutta la sua gravità rispetto alla qualità dell'istruzione. Comincia a pullulare la necessità di innovare la scuola, ancorata a un sistema scolastico rigido e ritualizzato, caratterizzato da una profonda distanza tra docenti e studenti. Tuttavia durante l'affermarsi del ventennio fascista si susseguono diversi interventi del sistema scolastico che contrastano le spinte di innovazione e riforma che caratterizzavano gli anni precedenti: la riforma Gentile (1923), le progressive modifiche ad essa da parte del regime fascista (1923-1939) e l'elaborazione della Carta Fascista della Scuola (1939-1942). La riforma Gentile, R.D. n. 1054 del 1923, rappresenta un prolungamento della legge Casati. Alcune delle novità sono: l'introduzione dell'educazione pre-scolastica o "materna" (3-6 anni) che viene dichiarata parte integrante dell'istruzione elementare; l'istruzione elementare diventa quinquennale; l'insegnamento della religione diventa fondamentale per la formazione unitaria dello spirito; l'istruzione superiore si costituisce sul principio della classe dirigente e del popolo. Durante il regime fascista, con la Carta Fascista della Scuola si sancisce l'integrazione della scuola al sistema politico-economico-sociale fascista. L'idea di una scuola più attenta agli allievi, sviluppata agli inizi del '900 non ha seguito, schiacciata dalla svolta autoritaria del fascismo e della volontà di assoggettare all'ideologia dominante le giovani generazioni.

Al termine del secondo conflitto mondiale i valori che orientano la scuola si riferiscono alla libertà, al diritto allo studio, alla parità tra scuole statali e non statali. Tuttavia, la volontà di avviare una riforma unica del sistema di istruzione e formazione, coerentemente con i cambiamenti culturali e sociali, è tramontata, riducendosi a frammentati interventi legislativi che a partire dalla metà degli anni '70 confluiscono nelle più recenti riforme legate all'autonomia scolastica.

Parallelamente alle trasformazioni che hanno coinvolto la scuola, anche il profilo dell'insegnante cambia, perdendo nel tempo la sua centralità (Bellatalla, 2023). Più in

generale, se precedentemente rispetto all'immaginario collettivo i contorni della figura del docente erano nitidi, in quanto il sistema scolastico era maggiormente strutturato e definito, oggi questi contorni concettuali appaiono incerti e vaghi. Dall'inizio della nostra storia unitaria al docente, all'interno di uno specifico disegno culturale e politico, spettava il compito di trasmettere i valori socialmente condivisi. Nell'immaginario collettivo il suo operato era considerato positivo nella misura in cui incarnava il modello educativo proposto dalla politica scolastica. Pertanto, l'insegnante veniva apprezzato e considerato un'autorità con cui non interferire. Conseguentemente alle riforme del '68 si è sviluppata una crescente attenzione rivolta ai docenti, più inclini ad aprirsi ad esperienze scolastiche innovative e aggiornarsi professionalmente. Tuttavia, il periodo della scuola militante è tramontato presto in nome di una scuola costituita come un'azienda in cui conta principalmente la soddisfazione del cliente. All'interno di questo nuovo contesto, la figura del docente ha perso la sua centralità e autorevolezza a vantaggio del cliente dal quale dipende. La percezione, svalutante, del lavoro del docente rappresenta il prodotto dello scollamento tra la scuola e le aspettative sociali. Infatti, nella percezione comune, se la scuola "non funziona", ciò dipende dal docente: troppo vecchio, poco motivato, ancorato a metodologie tradizionali.

“L'insegnante laico non ha più il conforto di una verità assoluta, in virtù della quale giustificare il suo ruolo di fronte ai giovani, alla società intera e a sé stesso, ma deve sostituire questa forma di legittimità pre-industriale con altre, se vuole avere la garanzia che il suo lavoro non venga continuamente messo in discussione” (Volpi, 2012, p. 37).

All'interno dei due grandi compiti ai quali il docente oggi è chiamato – preparare all'innovazione e programmare adeguatamente i processi di apprendimento (forse senza soffermarsi adeguatamente sull'insegnamento) – l'assenza di equilibrio tra tradizione e innovazione concorre ad alimentare modelli di insegnamento o sbilanciati sull'autoritarismo o sulla permissività. Questi due stili di insegnamento rappresentano le due più diffuse possibili risposte soggettive alle incertezze radicali che coinvolgono attualmente la scuola.

Oggi centrali nei dibattiti sulla scuola sono i temi del cambiamento e dell'innovazione. L'attenzione però è posta principalmente sulla didattica, con accorgimenti più o meno innovativi sorretti dalle nuove tecnologie e alimentata dal mito dell'oggettività dei processi e dei risultati.

Visti i numerosi cambiamenti dell'istituzione scolastica nei diversi periodi storici è opportuno oggi domandarsi verso quale tipo di cambiamento e, prima ancora, quali risposte alle trasformazioni emergenti a scuola? (Rivoltella, 2017). Sembra vi sia una resistenza al cambiamento che si traduce in posizioni ambivalenti improntate sulla dicotomia passato e futuro, ossia spinte nostalgiche che si traducono in una chiusura al nuovo e in

conservatorismo o, di contro, tensioni verso l'innovazione scolastiche spesso utili al mantenimento dello *status quo*.

1.3 Dal punto di vista dei docenti

I cambiamenti che hanno coinvolto la scuola rappresentano la causa di una dilagante “sofferenza formativa” (Mariani, 2017b, p. 119) che investe tanto gli studenti quanto i docenti. Ma di questo secondo aspetto si parla – e si studia – molto meno del primo.

A ben guardare, infatti, le diverse riforme che si sono susseguite hanno riguardato principalmente l'istruzione e la formazione degli studenti in riferimento ai diversi periodi storici e ai condizionamenti culturali; ai docenti è stato chiesto di adattarsi a tali cambiamenti attraverso corsi di aggiornamento e percorsi formativi rivolti all'innovazione didattica, alle metodologie di apprendimento, alla valutazione e non alla dimensione personale e culturale della sua identità professionale. Identità professionale spesso sottovalutata, scarsamente riconosciuta socialmente, elementi che concorrono ad aumentare la crisi del sistema scolastico e il malessere lavorativo dei docenti (*ivi*).

Si può anche pensare che queste spinte acuiscano i processi di dispersione scolastica, intesa non solo in riferimento al numero di studenti che non frequentano o interrompono un percorso di formazione, ma una dispersione ben più ampia e sommersa che investe l'intero sistema scolastico. Questo processo riguarda sia la scuola in quanto si allontana dal suo valore simbolico e culturale, sia il docente che appare oggi più che in passato, appunto, *disperso*. La dispersione scolastica del docente non si manifesta con la sua assenza fisica a scuola, bensì con un progressivo ritiro dalla relazione educativa e con la perdita di motivazione personale e professionale, meccanismi difensivi, risposte adattive che permettono di proteggersi dal rischio di *burnout* in una scuola che genera sofferenza.

Non dobbiamo poi dimenticare che il tempo del Covid-19 è stato un tornante anche per la scuola italiana (Mantegazza, 2020; D'Addelfio, 2021a; Balzano, 2021; Gigli, 2023). Durante il periodo pandemico il lavoro dei docenti ha subito una rapida trasformazione causata soprattutto: dall'alternanza di modalità sincrone e asincrone, dall'allentamento del calendario scolastico, dalla definizione di nuove modalità di valutazione, dall'attuazione di autonomia e flessibilità durante il processo di insegnamento.

Una ricerca condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica evidenzia come le maggiori criticità vissute dai docenti durante il periodo pandemico hanno riguardato la valutazione degli studenti, l'aumento dei tempi di lavoro e i problemi di natura tecnica

(Lucisano, 2020). L'emergenza sanitaria ha richiesto un adattamento privo di preparazione a tale transizione che ha colto impreparato l'intero corpo docente con ricadute significative sui processi di insegnamento e apprendimento, come dimostra uno studio condotto dall'Inapp (Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche) nel 2020 con lo scopo di esplorare il processo di transizione dei docenti durante l'emergenza sanitaria. Basti pensare alla mancanza di dispositivi informatici e alle difficoltà di collegamento ad Internet, allo scarso accompagnamento all'incremento delle competenze digitali, alla presenza di altre persone appartenenti al proprio nucleo familiare durante lo svolgimento delle lezioni a distanza, alla preparazione di materiali e contenuti didattici in remoto, all'indossare per diverse ore i dispositivi sanitari utili alla prevenzione richiesta, al conciliare il ruolo didattico con la necessità di assumere un nuovo ruolo di mediazione tra le istanze scolastiche e i bisogni specifici delle famiglie. Secondo numerosi studi (Botticelli, Burla, Lozupone, Pellegrino, 2012; Favretto, Rappagliosi, 2009; Maslach, Leiter, 1997, tr. it. 2000), questa situazione avrebbe inciso sul benessere psicofisico dei docenti, con un conseguente aumento dei fattori di rischio quali: manifestazioni di stress, ansia, insoddisfazione lavorativa e *burnout*.

Alla luce delle emergenze educative, prodotte dal susseguirsi dei cambiamenti del sistema scolastico, è possibile comprendere che lo sviluppo della sindrome del *burnout* è riconducibile ai cambiamenti sostanziali nel mondo del lavoro e, più nello specifico, nel modo in cui si lavora.

Ciò emerge anche dalla descrizione del fenomeno del *burnout* dal punto di vista di chi lo vive che può essere rinvenuta negli studi – cui faremo riferimento più volte – degli psicologi Maslach e Leiter: “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 (Maslach e Leiter, 1997, tr. it. 2000, p. 9). Tale condizione rappresenta il prodotto di un mancato adattamento ad una nuova condizione che comporta un vero e proprio svilimento del sé professionale, a questo proposito Maslach e Leiter (*ivi*, p. 23) scrivono: “la sindrome del *burnout* è indice di una non corrispondenza tra quello che le persone sono e quello che debbono fare. Esprime un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà delle persone; esprime, cioè, una corrosione dell'animo umano”.

Volendo svolgere una ricerca che è un lavoro di scavo e interrogazione critica è necessario anche iniziare a chiedersi quanto la *learnification* (Biesta, 2017, tr. it. 2022) della formazione docenti aumenti il *burnout*. Va ricordato che il termine *learnification*, di difficile traduzione in lingua italiana, fa riferimento alla trasformazione del vocabolario educativo in linguaggio

dell'apprendimento. Questo implica che i processi formativi degli studenti e dei docenti si misurano sui risultati di apprendimento, allontanandosi dallo scopo dell'educazione (Biesta, 2023). Questa tendenza produce due aspetti problematici. Da una parte una visione individualistica del processo di apprendimento, per cui tutto è ricondotto al prodotto realizzato dal singolo, in contrasto con un apprendimento veramente educativo che implica la centralità della relazione. Dall'altra, la *learnification*, proprio perché attenta soprattutto al risultato di apprendimento, causa un progressivo allontanamento dal contenuto, dallo scopo e dalla direzione dell'educazione. Ne sono un esempio i “percorsi formativi di qualità” rivolti ai docenti, attenti all'accrescimento di capacità e conoscenze in breve tempo, volte all'acquisizione di titoli, preferibilmente con lode. Tali percorsi formativi non permettono di domandarsi – tanto lo studente quanto il docente – su *ciò* che si fa apprendere e soprattutto sul *perché* si apprende (*ivi*).

I cambiamenti sociali e culturali che hanno e continuano a coinvolgere il sistema scolastico, l'evidente sofferenza dell'istituzione formativa e la crescente fatica del mondo adulto hanno animato il dibattito pedagogico nazionale e internazionale circa la necessità di un'adeguata formazione volta a delineare un nuovo profilo dell'identità docente (Tempesta, 2018). Sebbene gli studi condotti dalla *Teacher Education* abbiano individuato i fattori che concorrono a costituire questa identità professionale, permane una profonda difficoltà ad applicare tali principi nei processi formativi. Le azioni di formazione rivolte ai docenti nella scuola italiana rimangono ancorate a modelli di tipo induttivo e applicativo in cui viene mense l'impianto circolare dell'intenzionalità docente, fondata sulla dimensione pragmatica, epistemico-metodologica ed educativa-relazionale. La scuola, e dunque la formazione dei docenti, rimane concentrata sugli esiti di apprendimento degli studenti ma distratta dell'insegnante “che si concepisce esclusivamente come detentore-riproduttore di un sapere disciplinare” (*ivi*, p. 57).

Le forme istituzionalizzate di preparazione iniziale dei docenti, la formazione in servizio dei docenti e le azioni di sistema nel campo della formazione continua rappresentano azioni disorganiche e contraddittorie, utili ad incrementare una formazione dei docenti utile esclusivamente all'acquisizione dei risultati di apprendimento da parte degli studenti, a incrementare lo stress e l'insoddisfazione lavorativa dei docenti e ad aumentare gli acronimi, oggi protagonisti delle iniziative ministeriali. Una formazione rivolta *ai* docenti ma non *per* i docenti.

1.4 Il cambiamento delle dinamiche lavorative e il contemporaneo proliferare della sindrome del *burnout*

Nonostante la sempre più diffusa idea del lavoro quale possibilità di espressione delle potenzialità individuali e quale esperienza gratificante e significativa per la persona, che cosa incrementa questa crisi sempre più dilagante?

Secondo Cristina Maslach e Michael Leiter (1997, tr. it. 2000) le radici del problema connesso alla diffusione della sindrome del *burnout* sono riconducibili a variabili sociali ed economiche che hanno cambiato la percezione individuale e organizzativa del lavoro. Questo invece che investire sulla crescita delle proprie risorse e sul miglioramento dei contesti a lungo termini, si concentra sul profitto economico e finanziario a breve termine. All'investimento su prodotti eccellenti e all'incremento del senso di comunità si preferisce investire sul flusso di cassa.

Le aziende pretendono sempre il massimo impegno che spesso si traduce in sacrificio volto al proprio vantaggio. In questi termini, il lavoro più che una risorsa diviene un obbligo.

Alcune delle cause del cambiamento del mondo del lavoro sono riconducibili alla presenza di un'economia globalizzata, allo sviluppo del processo tecnologico, al cambiamento nella distribuzione del potere all'interno dei contesti lavorativi e al declino del senso di appartenenza. L'accelerazione del processo di globalizzazione, avvenuto dagli anni '80 del secolo scorso, ha prodotto un decentramento della produzione industriale fuori dalla comunità di riferimento. L'ampliamento dei sistemi di comunicazione e di trasporto e l'abbattimento delle barriere commerciali, insieme alla pressione esercitata dalle multinazionali, risultano essere i fattori determinanti di un processo complesso che ha risignificato il concetto di lavoro.

Il processo di globalizzazione spinge verso modalità di produzione sempre più competitive con un aumento delle pressioni sui lavoratori che per mantenere i ritmi incalzanti richiesti sono costretti ad ampliare i propri tempi e compiti di lavoro, spesso poco gratificanti.

Le criticità connesse al decentramento del lavoro e alle condizioni dei lavoratori incidono inevitabilmente sul deterioramento del senso di appartenenza, con un conseguente disimpegno e perdita di fiducia nell'ente/organizzazione; processo influenzato anche dallo sviluppo tecnologico. L'aumento di macchine e *software* sempre più sofisticati riduce le relazioni interpersonali e le risorse impiegate nei contesti organizzativi. Molti lavori vengono effettuati attraverso l'ausilio della tecnologia a discapito dell'impiego umano, considerato meno efficiente e maggiormente dispendioso. Spesso questo coincide con una

scarsa formazione dedicata al personale all'utilizzo degli strumenti informatici, causando un rallentamento nello svolgimento dei compiti prodotto dalla sovrapposizione di tempi non sincronizzati, ossia quelli umani e quelli tecnologici.

Un'altra causa riconducibile al cambiamento delle dinamiche lavorative è certamente la redistribuzione del potere. La gestione delle risorse umane è diventata sempre più rigida, volta esclusivamente alla produttività economica; i sistemi si presentano sempre più autocentrati e verticistici con un conseguente decremento dell'autonomia dei professionisti. A ciò si somma la perdita di potere dei sindacati, i quali non riescono più a rispondere adeguatamente alle esigenze e ai diritti dei lavoratori, schiacciati dalle richieste, sempre più pressanti, delle aziende e dei propri responsabili.

'Dal momento che i principi dell'appartenenza alla società o all'Ente si stanno dissolvendo, le persone considerano assurdo impegnarsi per le organizzazioni nelle quali lavorano' (*ivi*, p. 15). La scarsa equità dei compensi, i tempi di lavoro più dilatati e le richieste sempre più pressanti deteriorano lo spirito comunitario e aumentano la sfiducia e il distacco nei riguardi del proprio lavoro.

All'interno di questa cornice che evidenzia gli importanti cambiamenti nel mondo del lavoro si assiste ad un proliferare della sindrome del *burnout*, causata principalmente da uno scollamento tra valori economici e produttivi da una parte e quelli umani dall'altra.

Viene richiesto un adattamento repentino a tali cambiamenti ma privo di formazione che si ripercuote sul benessere individuale delle risorse umane coinvolte e sull'intera organizzazione lavorativa.

Il prodotto della distanza tra il lavoro e la persona si manifesta attraverso segnali evidenti che si configurano quali sistemi a spirale che si auto rinforzano.

Il primo e più evidente è il sovraccarico di lavoro. Questo è causato da un'accelerazione dei ritmi lavorativi, da una riduzione dei tempi di svolgimento delle mansioni e dallo scarso investimento di risorse. Viene richiesto al lavoratore un superamento dei limiti che coincide con il sovraccarico e lo sfinimento. L'aumento dei ritmi di lavoro, oltretutto, danneggia le relazioni interpersonali tra colleghi, la qualità della prestazione lavorativa e il capitale umano impegnato.

Un altro indice di discordanza tra la persona e il lavoro è rappresentato dalla mancanza di controllo. Assistiamo alla perdita del potenziale individuale che si traduce nell'appiattimento delle abilità personali, nell'impossibilità di effettuare scelte autonome e produrre idee. All'investimento sulle risorse e competenze si preferisce un approccio meccanico al lavoro caratterizzato dall'attuazione di politiche rigide e di controllo.

Infine, un altro fattore che determina la distanza tra la persona e il lavoro è l'assenza di equità economica e umana. L'inadeguatezza del riscontro retributivo e umano, infatti, rappresenta una forma di svalutazione. La mancanza di questo sistema motivazionale ha profonde ricadute sullo svolgimento e, in particolar modo, sulla qualità del lavoro.

Eppure, a ben vedere l'organizzazione non è un'entità che può perseguire traguardi di efficienza indipendentemente dai suoi componenti. Essa non è una realtà immutabile e data ma imprevedibile e ambigua. Non è un oggetto esterno alla persona bensì un suo prodotto. In quanto realtà abitata dall'umano essa possiede una specifica identità costituita dai valori, dai bisogni, dai saperi, dai desideri, dalle aspettative, dalle competenze, dalle memorie, dalle relazioni di coloro che ne fanno parte. L'esperienza lavorativa, in quanto esperienza della persona, deve promuovere non solo il benessere *delle* organizzazioni ma soprattutto il benessere *nelle* organizzazioni.

Tutto ciò vale in modo particolare per la scuola di oggi spesso tesa, più che in passato, a perseguire la fioritura umana degli studenti (Nussbaum, 2010, tr. it. 2011) ma poco preoccupata dello sfiorire e appassire dei docenti.

CAPITOLO SECONDO

Approcci teorici di ricerca al burnout

2.1 Il *burnout* nelle professioni di cura

Ogni professionista impegnato in un lavoro di cura sperimenta, più o meno consapevolmente, un *lavoro emotivo* definibile come “l’insieme dei gesti, azioni, scelte, riflessioni e parole utili a gestire o esprimere le proprie emozioni e a gestire quelle altrui in modo adeguato alle aspettative insite nel proprio ruolo” (Bobbo, Ius, 2021, p. 22). Specificatamente il lavoro di cura e accompagnamento educativo si inserisce tra quelle professioni in cui il ruolo e le mansioni ricoperte si snodano all’interno di complessi e articolati terreni emotivi. Ciò dipende principalmente dalla centralità della relazione interpersonale che si instaura con i colleghi, con i superiori e con l’utenza, e che caratterizza in maniera inequivocabile le cosiddette professioni di cura.

Il professionista della cura educativa è impegnato a svolgere complesse funzioni di accompagnamento, attraverso la progettazione di percorsi personalizzati che mirano a promuovere un cambiamento tanto nella persona quanto nei sistemi in cui essa è immersa (Gaspari, 2018).

Se nel bilancio tra costi e benefici, quest’ultimi sono molto evidenti nel lavoro di cura educativa, meno ovvi e visibili appaiono i costi di questa attività professionale. Certamente, il professionista della cura beneficia dell’arricchimento proveniente dall’esperienza con l’altro da sé; ha la possibilità di confrontarsi, assecondando il lavoro di rete, con altre professionalità e competenze; o ancora, ha la possibilità di manifestare le proprie inclinazioni personali rispetto al lavoro con la persona; eppure appare difficile individuare chiaramente quali siano i rischi che l’operatore è chiamato a fronteggiare, in particolar modo, in riferimento alle ricadute sul suo benessere personale.

La conoscenza, l’osservazione e la gestione di situazioni esistenziali sperimentate nella fragilità, nella sofferenza, nella povertà materiale e immateriale e nella vulnerabilità espongono l’operatore delle professioni di cura a numerosi rischi sul piano emotivo, cognitivo, psicologico, comportamentale e identitario (Bobbo, Ius, 2021).

A questo proposito Figley (2002a) ha teorizzato il costrutto di *Compassion Fatigue*, in quanto: “in our effort to view the world from the perspective of the suffering we suffer” (Figley, 2002b, p. 1434).

Secondo l'autore essere compassionevoli ed empatici comporta un costo in diverse circostanze, in particolar modo per coloro che svolgono professioni di cura, che si manifestano nella *compassion fatigue*, nel *vicarius trauma* e, infine, nel *burnout*. Com'è noto, il termine compassione etimologicamente deriva dal latino *cum patior*, soffro con, e dal greco *sym pathia*, 'simpatia'/provare emozioni con, e si riferisce alla capacità di percepire la sofferenza altrui e desiderare di alleviarla.

Già nel 1995 Figley aveva elaborato un modello volto ad individuare le variabili che, insieme, concorrono ad aumentare il rischio di *compassion fatigue* nel professionista della cura. Con questo termine si fa riferimento allo stato di tensione e preoccupazione per l'esperienza altrui. È un'esperienza di fatica che lascia l'operatore con la sensazione di aver affrontato la ferita a livello personale. La *compassion fatigue* e il *trauma vicario* rappresentano entrambe due premesse al *burnout*. Essa si manifesta attraverso la difficoltà di riuscire a separare il lavoro dalla vita personale, l'aumento della frustrazione, la diminuzione del senso di competenza, l'imbarazzo, il senso di confusione, i sentimenti di ansia, depressione e sfiducia. Questi sintomi, che costituiscono un intreccio di risposte, possono comparire singolarmente o in combinazione con altri sintomi.

È possibile individuare variabili interne e variabili esterne che concorrono ad acuire il rischio di *compassion fatigue* (Gentry, Baranowsky, 2013). In riferimento alle variabili individuali, i soggetti maggiormente esposti sono i professionisti più motivati e brillanti che si impegnano a rintracciare possibili risposte alla risoluzione dei problemi e che spesso attuano processi di identificazioni con il soggetto ricevente la cura e l'accompagnamento. Le variabili esterne che incrementano il rischio di *compassion fatigue* sono riconducibili a all'eccessivo carico di lavoro, alla scarsa formazione professionale, alla mancata collaborazione e supporto reciproco.

Tutti questi elementi mettono a dura prova l'equilibrio professionale e personale dell'operatore della relazione di cura, il quale spesso esaurisce qualsiasi energia cognitiva, emotiva e fisica.

Il secondo disturbo citato in letteratura, come ciò che precede l'insorgenza del *burnout* nelle professioni di cura, è il *vicarius trauma*, sperimentato dall'operatore "la cui visione del mondo e sistema di valori siano stati messi alla prova, indeboliti e privati di efficacia dalle situazioni dolorose alle quali ha assistito o di cui sia venuto a conoscenza attraverso il racconto delle persone vulnerabili o vulnerate con le quali entra in relazione" (Bobbo, Ius, 2021 p. 28). Vengono destabilizzati i valori che hanno dato forma e sostanza alla vita personale e hanno supportato le scelte professionali. Ancora una volta, ciò che gioca un ruolo determinante è l'esposizione ripetuta a esperienze di dolore sperimentate da altri e che fanno

vacillare i propri sistemi di credenze e di sicurezze, promuovendo un profondo pessimismo e sentimenti di angoscia sul piano professionale.

Il terzo ed ultimo disturbo vicario, in questa prospettiva, è proprio il *burnout*, caratterizzato da una sensazione invasiva di esaurimento emotivo. Come detto, questo si verifica in presenza di uno squilibrio, nei contesti lavorativi, tra richiesta e risorsa. Seppur inizialmente il *burnout* è stato studiato prevalentemente in riferimento alle professioni medico-sanitarie, le più recenti elaborazioni fanno riferimento a tutti i professionisti della cura: il *burnout* incorre quando la tensione emozionale di colui che si prende cura degli altri è molto elevata, tanto da allocarsi in una situazione di sovraccarico emotivo.

Secondo Sandrin, rispetto alle professioni di cura è possibile ricondurre l'insorgenza del *burnout* a 4 fasi (Sandrin, 2004): l'*entusiasmo irrealistico*, ossia una situazione simile all'innamoramento caratterizzata da una forte idealizzazione lavorativa, un'importante appartenenza al gruppo e a meccanismi di identificazione con l'utente; la *stagnazione* compare quando i segni della fatica comincia a manifestarsi a causa di un processo di disillusione; la terza fase, definita della *frustrazione* è caratterizzata dalla comparsa di sentimenti di impotenza e colpa; infine, la quarta e ultima fase, definita del *disimpegno* coincide con un graduale distacco emotivo e professionale e disaffezione lavorativa, con conseguenti sentimenti di sofferenza, cinismo e indifferenza.

Alla base di questi tre disturbi che espongono l'operatore della relazione di cura a condizioni di rischio vi è la centralità della dimensione emotiva e, in particolar modo, i concetti di dissonanza emotiva e coinvolgimento emotivo. La prima è una forma di scollamento tra la persona e il suo ruolo professionale, che ha origine dal conflitto tra emozioni espresse e vissute (Abraham, 1998). Tale processo è alla base dell'esaurimento emotivo e dell'insoddisfazione lavorativa.

Il coinvolgimento emotivo può essere descritto come uno sbilanciamento tra un reale interesse per il vissuto dell'altro e la necessità di mantenere una distanza funzionale (Ingram, 2013). Un eccessivo coinvolgimento emotivo impedisce la costituzione di un'efficace relazione di cura, in quanto l'operatore perde la propria lucidità cognitiva in favore di processi di collusione con l'utenza. Di contro, un eccessivo distacco emotivo non facilita la relazione e rappresenta incoerente con il mandato professionale. È chiaro come non sia facile tutelare questo equilibrio, in quanto la relazione di cura, seppur orientata dal professionista, viene co-costruita nel rapporto diadico con l'altro.

Com'è evidente nel rischio di stress e *burnout* sperimentato dal professionista della cura vi è la centralità della dimensione emotiva e delle relazioni interpersonali che si dispiegano nel contesto lavorativo. Tali emozioni si caricano di ambiguità nella misura in cui il

professionista da una parte è animato dal desiderio di intrattenere rapporti nuovi e stimolanti, dall'altro è mosso dalla paura di essere intrappolato o soffocato dal legame. Questa paura aumenta – come detto – oggi nelle organizzazioni lavorative individualismi prendono il posto della cultura dell'appartenenza e della partecipazione, alimentando le logiche dell'utile e dei legami deboli.

La ricerca del bene comune viene mortificata nel territorio organizzativo, nel quale, spesso, si impone la cultura del sospetto e della diffidenza. Si sta accanto agli altri ma non insieme agli altri, generando solitudine e riducendo la speranza. Si ignora o si sottovaluta l'interdipendenza tra il benessere professionale e la qualità delle relazioni interpersonali. In questo modo, la persona diviene estranea alla persona, ripiegata su stessa, un Io fragile privo di legami. Tutto questo aumenta fino a far sembrare insuperabile il *burnout*.

2.2 Dallo stress al *burnout*

Per comprendere con ragione pedagogica adeguata il *burnout* dei docenti, dobbiamo far riferimento ai contributi di spiegazione che provengono dalla psicologia e che differenziano lo stress dal *burnout*.

Come si è visto nel capitolo precedente, il rischio di *burnout* è particolarmente elevato per quelle persone che svolgono un lavoro che implica un frequente contatto con l'altro. A questa categoria appartengono le *help profession*, ossia quelle professioni che hanno come oggetto dell'attività la prevenzione, la cura e l'intervento attraverso la relazione con l'utenza.

Proprio la rilevanza della dimensione interpersonale differenzia il *job burnout* dallo stress lavorativo.

Lo stress può essere comunemente definito quale risposta non specifica dell'organismo ad una domanda proveniente dall'esterno (Selye, 1936; 1956). Questa risposta, di natura fisiologica, si adatta a molteplici fonti di stimolazione (Celani, Pellegrino, Nese, Della Porta, 2020).

Selye (1950) definisce lo stress come uno squilibrio tra le richieste provenienti da fonti interne o esterne e la capacità dell'individuo di soddisfare tali richieste. A questo proposito, l'autore ha formulato il costrutto di *Sindrome Generale di Adattamento* per indicare le reazioni aspecifiche dell'organismo in risposta agli agenti stressanti (Selye, 1976).

Questa sindrome è caratterizzata da tre fasi. Una prima, definita *reazione di allarme*, che rappresenta la risposta difensiva dell'organismo ad un agente nocivo, attraverso la messa in campo di risorse energetiche utili a potenziare le difese del soggetto. La seconda fase è

definita *resistenza* e rappresenta uno stato in cui il soggetto prova a stabilire un nuovo adattamento alla situazione stressante, nel tentativo di rintracciare nuove condizioni di equilibrio. È curioso evidenziare come, successivamente all'esposizione all'evento stressante la persona perde la memoria dell'adattamento acquisito ed entra in una terza fase, definita di *esaurimento*, che sopraggiunge dopo un'esposizione prolungata ad un agente stressante. Il soggetto non riesce a difendersi con l'investimento di energie interne, a causa dell'intensità dello stimolo, per tale ragione diventa profondamente vulnerabile, avviene un mancato adattamento alle richieste esterne e, delle volte, questa fase precede l'insorgere di psicopatologie.

In presenza di una stimolazione proveniente dall'esterno, definita *stressor*, la persona cerca di ripristinare un normale equilibrio mediante reazioni aspecifiche, che le consentono di superare la condizione di minaccia (Caprara e Borgogni, 1988).

La persona risponde allo stress attraverso reazioni fisiche e comportamentali di varia natura. A seconda della qualità di tali risposte il soggetto può sperimentare una condizione di *eustress*, ossia una risposta positiva di adattamento che lo pone nella condizione di agire prontamente e con efficacia alla richiesta ambientale, o una condizione di *distress*, ossia una risposta problematica di disadattamento, con profonde ripercussioni sul benessere psicofisico.

Sebbene la psicologia abbia avuto il merito di aver tematizzato il costrutto di stress, i primi studi pionieristici, compresi quelli di Selye (1936), si sono concentrati principalmente sul piano fisiologico e sull'eziologia, su quell'insieme di risposte biochimiche, nervose, neurovegetative e neuroendocrine che il soggetto mette in campo per rispondere alle richieste esterne. Più in generale, in passato sono stati racchiusi con il termine stress un insieme di altri concetti tra cui l'ansia, il conflitto, l'alienazione, la frustrazione.

Solo recentemente, sono stati individuati elementi che hanno stimolato un nuovo interesse per lo stress, riconducibili a cinque fenomeni emergenti: l'attenzione alle differenze individuali, l'interesse per la psicosomatica, lo sviluppo di percorsi mirati al trattamento e alla prevenzione dei sintomi che deteriorano il benessere individuale, la riflessione su tutto l'arco di vita e l'influenza che l'ambiente esercita sulla persona. L'attenzione alle differenze individuali, che rappresenta il primo elemento di cambiamento rispetto alle precedenti visioni, è nata in contrapposizione all'approccio dominante che vedeva nell'insorgere dello stress e dell'ansia elementi in grado di compromettere la performance del soggetto. Questo nuovo interesse si dispiega nell'impossibilità di rintracciare cause e risposte uniformi e standardizzate allo stress.

Si deve a Lazarus (2000) il merito di aver evidenziato l'importanza della dimensione soggettiva della risposta allo stress, intercettando l'interazione tra processi cognitivi, emotivi ed ambientali. Al centro dell'approccio di Lazarus vi è il significato relazionale che un soggetto costituisce nella dinamica persona-ambiente. Tale relazione è il risultato della valutazione, agita dal soggetto, dell'ambiente fisico e sociale di riferimento, degli obiettivi personali, delle convinzioni su sé stessi e sul mondo e delle risorse possedute. L'assunto che sta alla base di questa teorizzazione è la relazione di interdipendenza dei sistemi in cui la persona è immersa e una graduale enfasi sull'importanza dei contesti in cui si verificano i fenomeni. Una persona non è soggetta a un rischio solo a causa degli agenti nocivi provenienti dall'ambiente circostante ma soprattutto a causa della vulnerabilità che la persona manifesta rispetto a questi agenti. È proprio la relazione tra la persona e il contesto che definisce la maggiore o minore esposizione a condizioni di rischio. Non si può dunque trascurare l'eterogeneità delle reazioni allo stress, in quanto questo, per essere definito tale, deve essere valutato dal soggetto come una condizione potenzialmente dannosa. L'intreccio tra i fattori individuali e la centralità dell'ambiente per la persona rappresentano le determinanti per poter parlare non solo genericamente di stress, ma di *stress psicologico*. Proprio per la definizione di questo costrutto, Lazarus (1984) ha introdotto il concetto di *valutazione cognitiva* degli stimoli esterni come fattore determinante della reazione di stress. La persona, infatti, valuta e distingue, mediante i propri processi cognitivi, se una situazione può essere definita benigna o pericolosa. A tale valutazione, concorrono inoltre l'attività simbolica che il sistema cognitivo svolge e gli apprendimenti dall'esperienza.

La valutazione cognitiva riflette la relazione unica che si verifica tra la persona, con le proprie caratteristiche, valori, stili di percezione e pensiero, e l'ambiente. La valutazione cognitiva, inoltre, rappresenta il precursore delle risposte emotive che il soggetto attiva dinanzi ad una condizione di stress. La valutazione cognitiva si focalizza sul significato e sulla significabilità di un determinato fenomeno; questo processo appare utile a categorizzare gli eventi rispetto all'impatto che questi manifestano sul benessere personale.

È possibile distinguere due tipologie di valutazione cognitiva: *valutazione primaria* e *valutazione secondaria*. La prima attiene alla valutazione di una determinata condizione e alla possibilità di trarne beneficio o esporsi a un pericolo. La situazione di stress viene valutata come *irrilevante*, quando non comporta implicazioni per il benessere della persona; *benigna-positiva*, quando l'esito dell'evento stressante è valutato come positivo e può preservare o migliorare il benessere personale; *stressante*, quando genera sentimenti di minaccia e l'evento stressante viene valutato come dannoso e pericoloso.

La valutazione secondaria fa riferimento alla capacità del soggetto di valutare le proprie risorse per affrontare l'evento dannoso. È un processo valutativo complesso che tiene conto sia dell'insieme di strategie che il soggetto può attuare che delle conseguenze dell'utilizzo di tali strategie.

La valutazione cognitiva primaria e quella secondaria non possono essere considerate processi separati perché, seppur derivino da fonti diverse, sono interdipendenti e si influenzano reciprocamente.

Se per la valutazione dello stress psicologico sono da considerarsi le correlazioni tra le caratteristiche personali e gli stimoli provenienti dall'esterno (in senso lato), parlare di stress da lavoro implica l'attenzione alla relazione tra le caratteristiche personali e un contesto specifico, quello professionale.

Lo stress lavorativo è infatti un particolare tipo di stress causato da stimoli provenienti dal contesto organizzativo in cui si esercita una determinata professione. Questo può essere definito come la causa dell'interazioni tra fattori organizzativi e caratteristiche psicologiche e si manifesta quando il soggetto percepisce uno squilibrio tra le richieste del contesto lavorativo e le risorse che possiede per fronteggiarle (Borgogni, Consiglio, 2005).

Uno dei modelli che meglio spiega il costrutto di stress da lavoro è quello elaborato da Palmer, Cooper e Thomas (2004) che, conseguentemente ad alcune rivisitazioni, individuano sette possibili cause a questo pericolo. La prima causa è la *cultura*, che rappresenta trasversale alle sei restanti dimensioni. Secondo gli autori lo stress da lavoro è riconducibile:

- alle richieste provenienti dal contesto lavorativo: ossia il carico di lavoro, i fattori fisici, e i modelli organizzativi attuati nel contesto lavorativo;
- al controllo: rientrano in questa categoria il controllo rispetto alle richieste, l'autonomia nello svolgimento delle diverse mansioni e compiti, la presenza o assenza di supervisione;
- al supporto: include l'incoraggiamento, le risorse fornite dall'organizzazione, i possibili percorsi di accompagnamento professionale e di formazione;
- alle relazioni: include la promozione di relazioni positive che prevengano l'insorgere di conflitti, molestie e prevaricazioni;
- al ruolo: rappresenta una "garanzia" rispetto al proprio mandato professionale;
- al cambiamento: fa riferimento alle modalità con cui il cambiamento viene gestito e comunicato all'interno dell'organizzazione.

I primi tre fattori (richiesta, controllo e supporto) rappresentano dei potenziali pericoli per la persona che manifesta i seguenti sintomi: aumento della pressione sanguigna, disturbi del sonno, aumento dell'irritabilità e delle emozioni negative, palpitazioni, emicrania.

Gli ultimi tre fattori (relazioni, ruolo e cambiamento) rappresentano potenziali pericoli per l'organizzazione che subisce l'aumento delle assenze e dei *turnover* da parte dei dipendenti, la riduzione delle prestazioni del personale, l'aumento dell'ostilità.

Così come è avvenuto per lo stress psicologico, anche per lo stress lavorativo le ricerche scientifiche si sono orientate all'individuazione alla dimensione soggettiva dello stress, attraverso un approccio squisitamente psicologico e clinico.

Recentemente, sono comparsi nuovi modelli di interpretazione dello stress lavorativo orientati a un approccio che vede all'insorgere degli eventi stressogeni quale prodotto dell'interscambio tra l'individuo e l'ambiente di riferimento. Tale relazione di reciproca interdipendenza presuppone un maggiore o minore adattamento tra i due sistemi. A partire da queste considerazioni, Van Harrison e colleghi (Edwards, Caplan, Van Harrison, 1998) hanno elaborato un modello dello stress definito P-E (*Person-Environment*). Secondo gli autori nel considerare un qualsiasi processo di adattamento tra l'individuo e il contesto è opportuno tenere in considerazione:

- le richieste oggettive dell'ambiente: ossia quelle caratteristiche della realtà che fanno riferimento a compiti formali, mansioni, tempi, metodi e abilità;
- le caratteristiche oggettive della persona: connesse alla sua dotazione professionale, fisica ed esperienziale, ossia competenze, attitudini, ecc;
- la valutazione soggettiva delle richieste oggettive: ossia la rappresentazione e l'interiorizzazione delle richieste ambientali da parte del soggetto;
- le caratteristiche soggettive della persona: ossia il vissuto individuale, le caratteristiche personali, i punti di vista e valori individuali, ecc.

Il modello proposto si caratterizza per quattro componenti:

- l'adattamento oggettivo: attiene alla relazione tra ambiente oggettivo e persona oggettiva;
- l'adattamento soggettivo: attiene alla relazione tra ambiente soggettivo e persona soggettiva;
- contatto con la realtà: si intende il grado in cui l'ambiente soggettivo corrisponde all'ambiente oggettivo;
- accuratezza dell'autopercezione: rappresenta la corrispondenza tra la persona oggettiva e la persona soggettiva.

Gli autori definiscono lo stress come il prodotto della discrepanza tra queste quattro dimensioni.

Lo stress, in questi termini, deriva dal disadattamento tra la persona e l'ambiente. Questo disadattamento fa riferimento alla distanza tra le richieste dell'ambiente e le capacità del soggetto di rispondervi e alla distanza tra i bisogni della persona e le risorse del contesto.

Le strategie attuate dal soggetto per fronteggiare tali discrepanze hanno una duplice natura: una oggettiva e un'altra soggettiva. In presenza di eventi stressanti la persona attua strategie di *coping* per favorire l'adattamento oggettivo all'ambiente e *meccanismi di difesa* per favorire l'adattamento soggettivo all'ambiente.

Favretto e Rappagliosi (1998) hanno condotto una ricerca volta ad indagare la possibile applicabilità del modello proposto da Van Harrison sugli insegnanti. Secondo questo studio l'*occupational stress* rappresenta il prodotto dei vincoli e delle richieste dell'ambiente oggettivo.

Il *burnout* si differenzia dallo stress principalmente per tre aspetti. In primo luogo, se lo stress si manifesta con reazioni psico-fisiche immediate, il *burnout* si caratterizza principalmente per le ricadute sulle dimensioni emotive e psicologiche dell'individuo. Se lo stress si manifesta quale risposta inadeguata di adattamento limitata nel tempo, il *burnout* rappresenta un processo caratterizzato da un tipo di stress cronicizzato e prolungato. Infine, mentre lo stress può essere connesso a diversi aspetti della vita lavorativa, il *burnout* è strettamente circoscritto alla dimensione interpersonale.

Nonostante i concetti di stress lavorativo e *job burnout* abbiano numerosi aspetti in comune, primo fra tutti la dimensione intrinseca dell'esaurimento, il *burnout* appare una sindrome profondamente ancorata alla relazione, eccessivamente coinvolgente, con l'utente.

A questo proposito, Cordes e Dougherty (1993) hanno definito il *job burnout*: "a chronic affective response pattern to stressful work conditions that features high levels of interpersonal contact" (p. 625).

2.3 Esaurirsi: il costrutto di *burnout*

Il concetto di *job burnout* non nasce in ambito accademico, bensì come problema sociale, originatosi dall'esperienza lavorativa di alcune categorie di professionisti che vivono all'interno del contesto lavorativo una specifica difficoltà (Borgogni e Consiglio, 2005, p. 25).

In particolar modo, questo costrutto si posiziona nei contesti in cui l'obiettivo della prestazione lavorativa è l'aiuto, la riabilitazione e la cura rivolta all'utenza. In tal senso, i professionisti maggiormente colpiti sono gli operatori sociali, i medici, gli infermieri, gli psicologici, gli educatori, i docenti. Queste professioni richiedono un importante investimento di energia psichica e quindi un'adeguata e mirata formazione; l'operatore per tollerare il carico emotivo e la frustrazione lavorativa attua un distacco dal lavoro che si configura come possibilità di protezione.

Freudenberger (1974) è stato il primo studioso che ha analizzato il fenomeno del *burnout* in ambito accademico. Lo psicoanalista statunitense, in un articolo sulla rivista *Journal of Social Issues*, definisce con il termine *burnout* lo stato di esaurimento fisico ed emotivo sperimentato dagli operatori di una struttura psichiatrica. Più specificatamente il *burnout* rappresenta uno stato di frustrazione conseguente alla devozione ad una causa che non ha prodotto le ricompense attese.

Letteralmente il termine *burnout* significa "bruciato", "logorato", "esaurito"; la causa è da rintracciare nell'eccesso di richieste, di energie e di risorse all'interno del contesto lavorativo. Secondo l'autore il *burnout* è una condizione che si manifesta diversamente da persona a persona per sintomatologia e gravità. Più in generale è possibile rintracciare segni fisici e comportamentali. Le risposte fisiche al *burnout* sono riconducibili all'esaurimento, all'affaticamento, ai frequenti mal di testa, a disturbi gastrointestinali, all'insonnia e a difficoltà respiratorie. Le risposte comportamentali sono più complesse da individuare e fanno riferimento all'incremento dei sentimenti di rabbia, irritazione, frustrazione, cinismo con importanti ricadute sul controllo dei propri stati emotivi. Altro fattore determinante appare essere la resistenza al cambiamento: un soggetto con elevati livelli di *burnout* manifesta difficoltà nell'adattamento ad una nuova condizione.

La concettualizzazione sistematica del *burnout* lavorativo si deve a Cristina Maslach, la quale descrive tale costrutto quale sindrome di esaurimento emotivo e cinismo che si verifica frequentemente tra coloro che svolgono lavori orientati alla persona (Maslach e Jackson, 1981).

2.3.1 Le cause del *burnout*

Intorno agli anni '40 del secolo scorso la psicologia del lavoro ha distinto la fatica soggettiva dalla fatica oggettiva. Per fatica soggettiva si fa riferimento ad un disagio personale sperimentato dalla persona all'interno del contesto lavorativo attraverso una caduta dell'efficienza; l'individuazione degli elementi che concorrono ad aumentare la fatica

soggettiva appare ancora oggi particolarmente complesso. A poco a poco, si è affermata la necessità di indagare non solo i fattori di carattere oggettivo della fatica (più evidenti e manifesti) ma anche quelli di carattere squisitamente psicologico.

Tra i diversi modelli esistenti uno dei più esaurienti e meglio strutturati è quello proposto da Cooper e Marshall (in Cooper 1978) e successivamente perfezionato da Sutherland e Cooper (cit. in Cooper (in Cooper, 1988).

In questo modello, sintetizzato da Rossati e Magro (1999) sono individuate cinque cause dello stress lavorativo:

- *fonti intrinseche al job*: ossia i fattori fisici e ambientali che possono incidere negativamente sul rendimento, sulla concentrazione, sull'efficienza del lavoratore. Tra queste si possono annoverare la rumorosità, le carenze igieniche, la temperatura, l'illuminazione, gli orari di lavoro. Naturalmente queste cause oggettive, una volta in rapporto con la soggettività dell'individuo, possono ammortizzare o accentuare lo stress lavorativo;
- *ruolo nell'organizzazione*: il riferimento è posto sulle ambiguità e sul conflitto di ruolo, sulla mancanza di chiarezza rispetto al compito, sulle diverse richieste provenienti dal contesto lavorativo;
- *sviluppo di carriera*: può diventare una fonte di stress a causa delle ambizioni deluse o delle aspettative inattese;
- *relazioni di lavoro*: ossia le difficoltà relazionali con i colleghi, i superiori e gli utenti. È possibile distinguere quattro *stressor* relazionali: l'incongruenza di posizione, quando il ruolo che si occupa è differente da quello che si desidera; la densità sociale, ossia uno spazio di vita insufficiente; la presenza di personalità abrasive, cioè soggetti che costituiscono possibili fonti di stress in quanto sono insensibili verso le emozioni altrui; gli stili di leadership, ossia le modalità con cui un superiore si relaziona con i dipendenti;
- *struttura e clima organizzativo*: fa riferimento alle norme, ai valori, ai sentimenti, alle credenze dell'organizzazione che possono promuovere o scoraggiare il senso di appartenenza e dunque influenzare il comportamento e le prestazioni del lavoratore.

Nel 1999 Leiter e Maslach rintracciano i fattori organizzativi che la ricerca ha dimostrato essere correlati al *burnout*. Gli autori introducono allo studio del *job burnout* l'indagine di sei aree della vita lavorativa: il carico di lavoro, il controllo sulla propria attività lavorativa; le ricompense economiche, istituzionali e sociali; la comunità (supporto sociale); l'equità e i valori.

Il *carico di lavoro* è una dimensione fondamentale della vita organizzativa. Se per l'organizzazione il sovraccarico di lavoro coincide con la produttività, dal punto di vista della persona esso rappresenta un dispendio di tempo e di energia. Trovare un compromesso

tra le due posizioni rappresenta essenziale per il mantenimento di un rapporto equilibrato con il lavoro. All'aumento del carico di lavoro conseguono la maggiore intensità dei compiti da svolgere, l'allungamento della settimana lavorativa e la riduzione del tempo libero a disposizione, la richiesta di una sempre maggiore efficienza professionale.

La dimensione del *controllo* attiene alla capacità di stabilire le priorità rispetto ai compiti da svolgere, alla possibilità di scegliere gli approcci professionali più adeguati e di prendere decisioni circa le risorse da investire nella pratica professionale. Le politiche organizzative che interferiscono con queste capacità riducono l'autonomia individuale e il coinvolgimento lavorativo.

Le *ricompense*, che siano esse economiche, istituzionali o sociali, rappresentano una fonte di gratificazione necessaria per far sì che il lavoro venga percepito come attraente. Tuttavia, oggi le organizzazioni mostrano difficoltà nel coltivare la capacità di gratificare il personale, sia rispetto ai fattori concreti e materiali che in riferimento alla promozione di un clima lavorativo piacevole che incrementi la soddisfazione personale e professionale.

La quarta area presa in esame come causa dell'insorgere del *burnout* è quella connessa al tema della *comunità*. In particolar modo, il riferimento è sul crollo del senso di appartenenza comunitario e del supporto sociale, causato da una frammentazione dei rapporti interpersonali. Questa dinamica si ripercuote sulle organizzazioni, le quali spesso non attivano iniziative volte allo sviluppo del senso di comunità, non attuano strategie orientate alla mediazione dei conflitti e riducono il lavoro in equipe, acuendo il senso di solitudine e isolamento all'interno del contesto lavorativo.

Strettamente connessa alla dimensione comunitaria è l'assenza di *equità*. Affinché un lavoro sia equo è necessario che promuova fiducia, lealtà e rispetto. Quando un'organizzazione assume la configurazione di comunità le persone sono mosse dalla collaborazione e dalla valorizzazione delle singole competenze. Quando l'organizzazione agisce in modo imparziale, valorizza esclusivamente il lavoratore che contribuisce al suo successo, assecondando la logica competitiva e dell'utile.

Un ultimo elemento che causa l'insorgere del *burnout* è la presenza di *valori contrastanti* nel contesto lavorativo. Le organizzazioni, delle volte, promuovono valori utili alla resa finanziaria, al profitto a breve termine e all'efficienza che schiacciano e/o mettono in ombra altri valori di servizio, delineando una netta separazione tra i valori dell'organizzazione e i valori delle persone che ne fanno parte.

Secondo gli autori, il *burnout* rappresenta il prodotto delle discrepanze tra la persona e il lavoro in almeno una delle sei aree descritte.

Questa sindrome può avere profonde ripercussioni sulla salute, non solo circoscritte al deterioramento della prestazione lavorativa, ma anche connesse a problemi di natura fisica quali: disturbi gastrointestinali, frequenti mal di testa, affaticamento cronico e tensione muscolare. Oltretutto, la persona in *burnout* può manifestare sofferenza psichica sottoforma di ansia, depressione o disturbi del sonno.

L'emergere di tale sindrome si esprime diversamente da persona a persona, tuttavia si possono rintracciare caratteristiche comuni riconducibili a:

- un *deterioramento dell'impegno lavorativo* che si manifesta con sentimenti di insoddisfazione e sgradevolezza nei confronti della prestazione lavorativa. Quando la sindrome del *burnout* comincia a manifestarsi, l'impegno nei confronti del lavoro comincia a svanire; alle emozioni di matrice positiva che caratterizzano il benessere lavorativo, ossia l'energia, il coinvolgimento e l'efficienza, si sostituiscono le loro controparti negative, cioè l'esaurimento, il cinismo e l'inefficienza;

- un *deterioramento delle emozioni* caratterizzato dalla presenza di sentimenti di rabbia, ansia e depressione che sostituiscono l'iniziale entusiasmo, sicurezza e dedizione. Queste emozioni si manifestano quando l'ambiente di lavoro viene percepito come minaccioso. Più nello specifico, non si parla di *burnout* soltanto in presenza di emozioni negative ma soprattutto in assenza di emozioni positive;

- un *problema di adattamento tra persona e lavoro* in cui tale squilibrio più che riconducibile ad una crisi individuale è connesso alla presenza di criticità all'interno del contesto organizzativo. Tali criticità sono mosse da tensioni che passano attraverso le politiche locali, regionali e nazionali, per cui nonostante il *burnout* sia una condizione sperimentata dalla persona è la condizione lavorativa a costituirne la causa principale.

Più in generale, è possibile definire il *burnout* quale processo complesso e multifattoriale che prevede l'intreccio di fattori personali, lavorativi e sociali.

Secondo numerosi autori (Celani, Pellegrino, Nese, Della Porta, 2020) è riduttivo guardare a tale fenomeno come imputabile alle caratteristiche individuali del soggetto bensì è necessario un nuovo approccio che consideri la rilevanza dell'ambiente di riferimento.

In tal senso, è possibile raggruppare le cause alla base dell'insorgere del *burnout* in:

- *cause individuali o intrapsichiche*: ogni persona ha una diversa vulnerabilità allo stress. In letteratura esistono diverse descrizioni delle caratteristiche individuali correlate ad una maggiore sensibilità agli agenti stressanti. Si conviene che un ruolo determinante venga assunto da: forte emotività, scarsa autostima, timori davanti a situazioni nuove, bisogno dell'approvazione altrui, scarse capacità adattive, utilizzo inappropriato dei meccanismi di difesa;

- *cause somatiche*: connesse alla presenza di malattie che incidono sulle modalità di adattamento individuale e sulla sfera psicologica ed emotiva del soggetto;
- *cause lavorative*: in ogni contesto lavorativo vi sono numerose fonti di stress. Più in generale la ricerca si è concentrata sul conflitto di ruolo come causa determinante il rischio di *burnout*. Questa si verifica a causa dell'ambiguità di scopi, responsabilità, aspettative, valutazioni, informazioni;
- *cause extra-lavorative*: fanno riferimento alle relazioni interpersonali sperimentate dal soggetto nella vita privata. Tali relazioni possono rappresentare per la persona una forma di sostegno sociale e psicologico, con una conseguente ricaduta positiva sulla qualità della vita o, al contrario, la loro assenza può configurarsi quale forma di deprivazione relazionale, producendo sentimenti di solitudine e scarso supporto sociale percepito;
- *cause sociali*: connesse al deterioramento del senso di comunità, all'eccessivo individualismo e alla mancanza di comunicazione propria di questo tempo.

2.3.2 Le dimensioni del *burnout*

Inizialmente il *burnout*, inteso quale risposta ai fattori di stress interpersonali cronici sul luogo di lavoro, è stato studiato utilizzando un approccio descrittivo. Solo dall'inizio degli anni '80 del secolo scorso, la letteratura scientifica ha avviato una fase di concettualizzazione del costrutto a partire dalla ricerca empirica.

La sindrome del *burnout* può essere comunemente intesa quale risposta allo stress che conduce ad una sensazione di esaurimento e si manifesta con atteggiamenti di nervosismo, apatia, indifferenza nei confronti del proprio lavoro. Pur essendoci differenti definizioni sull'argomento, gli studiosi concordano nel considerare il *burnout* un processo, più che un evento, che si sviluppa attraverso il susseguirsi di tappe e dimensioni.

Nel 1980 Edelwich e Brodsky elaborano un modello composto da quattro stadi dell'evoluzione del sé professionale: entusiasmo idealistico, stagnazione, frustrazione e apatia.

La fase dell'*entusiasmo idealistico* è strettamente connessa alle motivazioni che spingono l'operatore a scegliere una professione d'aiuto. Le aspettative risultano molto elevate e caratterizzate da un senso di grandiosità e onnipotenza. Nella fase della *stagnazione* l'operatore da una fase di trasporto iniziale transita verso un graduale disinvestimento, nella quale il lavoro viene svolto seppur nella convinzione che esso non soddisfi pienamente i suoi bisogni. Ad una riduzione dell'entusiasmo spesso segue una riduzione della prestazione professionale. La fase della *frustrazione* è caratterizzata da un senso di impotenza nei

confronti dell'utenza, sollecitato dalla caduta del senso di onnipotenza e dal sentimento di inutilità nei confronti del proprio intervento. Il senso di frustrazione in poco tempo determina un graduale disimpegno emozionale. Nella fase di *apatia* l'operatore si chiude in sé, sperimentando sentimenti di noia e fastidio per le richieste provenienti dal contesto lavorativo. Questa fase è caratterizzata dal disinteresse e dal desiderio di fuga che spesso concorrono ad una vera e propria "morte professionale".

Il modello proposto da Edelwich e Brodsky considera gli aspetti soggettivi che si pongono alla base dell'insorgenza della sindrome del *burnout*, il quale rappresenta la conseguenza al processo di disillusione nei confronti di investimenti professionali idealizzati.

Cherniss (1980, tr. it. 1983) descrive il *burnout* come una ritirata psicologica dal proprio lavoro, un "processo transazionale" che attraversa tre fasi: la *fase dello stress lavorativo*, in cui l'operatore avverte uno squilibrio tra le richieste provenienti dall'ambiente lavorativo e le risorse personali, seppur continui a svolgere il proprio lavoro; la *fase della tensione (strain)*, in cui il soggetto risponde allo squilibrio con una reazione emotiva immediata di ansia, disinteresse, apatia, irritabilità; e la *fase della conclusione difensiva (coping)* in cui avviene un cambiamento nel comportamento e nell'atteggiamento, attraverso il disinvestimento emozionale dal proprio lavoro con una caduta della spinta motivazionale, perdita di entusiasmo, rigidità, ritiro e cinismo.

In questo modello il *burnout* rappresenta una strategia di adattamento con ripercussioni negative sulla persona e sull'organizzazione.

Le possibili manifestazioni del *burnout*, secondo Cherniss sono riconducibili a sintomi fisici (fatica, stanchezza, frequenti mal di testa, insonnia); sintomi psicologici (senso di colpa e inadeguatezza, irritabilità, scarsa autostima personale, scarsa empatia); reazioni comportamentali (assenteismo e ritardi); cambiamento di atteggiamento con gli utenti (chiusura difensiva, cinismo, distacco emotiva, indifferenza).

Questi sintomi rappresentano la reazione a uno stato di stress e insoddisfazione ritenuto intollerabile, dal quale il soggetto tenta di fuggire psicologicamente.

Sebbene siano molteplici i fattori che incidono sul *burnout* e influenzano l'adattamento al contesto lavorativo è possibile distinguerne due categorie: fattori individuali, quali ad esempio il locus of control, e caratteristiche dell'ambiente lavorativo, come l'autonomia, il supporto percepito, l'ambiguità di ruolo. Cherniss (1989) introduce un'altra variabile chiave nell'individuazione dei fattori di rischio e di prevenzioni al *burnout*: la *self-efficacy*, ossia la considerazione del soggetto di essere competente, efficace e sicuro di sé professionalmente. Per analizzare l'autoefficacia professionale (Di Maria, Di Nuovo, Lavanco, 2001) è necessaria una valutazione del *compito*, e quindi delle aspettative di

efficacia che concernano la componente tecnica del ruolo professionale; la *dimensione interpersonale*, ossia la consapevolezza in merito alla propria capacità di lavorare in armonia con gli altri; e la *dimensione organizzativa*, ovvero le aspettative in merito alla propria capacità di influenzare l'organizzazione.

Una *self-efficacy* elevata permette di interpretare le situazioni lavorative stressanti come sfide stimolanti, in quanto il soggetto sente di poterle fronteggiare con successo. Più il senso di autoefficacia è forte più ambiziose sono le mete che il soggetto si pone.

Tra i diversi modelli di lettura del *burnout*, certamente quello più diffusamente condiviso e adottato dalla letteratura scientifica, è quello di Cristina Maslach (1982), la quale individua tre dimensioni del *burnout*: l'esaurimento emotivo, la personalizzazione o spersonalizzazione e la ridotta realizzazione personale.

L'*esaurimento emotivo* rappresenta la componente centrale e tipica del *job burnout*. Questo è caratterizzato da una deprivazione di energie sia a livello emozionale che fisico che si traduce nella sensazione della persona di essere 'bruciata'. L'esaurimento emotivo, inoltre, rappresenta la dimensione maggiormente approfondita della ricerca scientifica.

La *depersonalizzazione* rappresenta la componente interpersonale del *job burnout* ed è caratterizzata da un distacco relazionale e da una forte riduzione del coinvolgimento emotivo all'interno del luogo di lavoro. La depersonalizzazione rappresenta una reazione di difesa volta all'evitamento di sensazione di minaccia e di pericolo. Per fare questo, la persona attua comportamenti di indifferenza e cinismo, un vero e proprio annullamento delle emozioni.

Infine, la *ridotta realizzazione personale* rappresenta la dimensione del *burnout* connessa alla valutazione del sé. Essa è caratterizzata da un'assenza di fiducia nelle proprie abilità, da un crescente senso di inadeguatezza e senso di inefficienza.

A partire da queste tre dimensioni Cristina Maslach mette a punto lo strumento maggiormente utilizzato per la misurazione dei livelli di *burnout*, il *MBI-Maslach Burnout Inventory* (Maslach e Jackson, 1981). Successivamente (Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001) è stata rivista la precedente concettualizzazione del costrutto, con l'obiettivo di estenderne l'applicabilità a diversi contesti lavorativi e non solo alle *helping professions*.

La messa a punto del nuovo strumento, il *MBI-General Survey* ha permesso l'ampliamento delle ricerche sul *job burnout* e l'applicazione di questo concetto ad altre organizzazioni produttive, non esclusivamente circoscritte al contesto socio-sanitario. Le tre dimensioni vengono rielaborate e definite: *esaurimento*, *disaffezione lavorativa* ed efficacia professionale o *inefficiacia*. Rispetto alla precedente teorizzazione la dimensione della disaffezione lavorativa si discosta maggiormente dalla precedente formulazione, sostituendo la depersonalizzazione. Se con quest'ultimo termine si fa riferimento al distacco attuato a

causa delle richieste emotivamente pressanti dell'utente, con il termine disaffezione lavorativa si fa riferimento ad un più generico atteggiamento di freddezza, distanza emotiva e indifferenza nei confronti dei diversi aspetti della vita lavorativa.

Grazie ai numerosi contributi di ricerca gli studi sul job *burnout* sono stati approfonditi, offrendo una lettura più attenta

La concettualizzazione precedente, attraverso i numerosi contributi di ricerca, è stata arricchita e ha permesso una lettura più attenta al *job burnout*, grazie all'individuazione dei fattori organizzativi e a un approccio sociale allo studio dei fenomeni umani.

2.4 La scuola in fiamme

Com'è noto, la scuola è un'organizzazione lavorativa particolare, in quanto luogo di emozioni, sentimenti e affetti (Blandino, 2008).

Le peculiarità di questa struttura organizzativa sono rintracciabili nella durata della permanenza in essa e nella centralità delle relazioni che si instaurano tra i docenti e gli studenti. Sono proprio tali relazioni che determinano la qualità dell'apprendimento e dell'*insegnamento (ivi)*

A questo proposito, Freud nel 1914 compone un breve scritto ricordando la sua esperienza di studente di ginnasio:

“L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio mi induce a fare una prima ammissione: è difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per tutti noi di un interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori; molti si sono arrestati a metà di questa via, e per alcuni (perché non ammetterlo?), essa è risultata in tal modo sbarrata per sempre” (Freud, 1914, tr. it. 1975, p. 478).

L'insegnante, dunque, dovrebbe avere consapevolezza dell'importanza della dimensione emozionale ed emotiva nello svolgimento della sua professione. In altri termini, l'insegnante non solo dovrebbe avere contezza dell'importanza della relazione con gli studenti e con l'intero gruppo classe ma anche delle ricadute che tali relazioni hanno sulla sua persona.

È ampiamente riconosciuto che la scuola come tutte le organizzazioni complesse è un luogo in cui le relazioni giocano un ruolo fondamentale e dove la qualità del clima relazionale incide sul benessere e soprattutto sulla fioritura umana (Nussbaum, 2010, tr. it.

2011) degli alunni (D'Addelfio, 2023). Nel caso della scuola, inoltre, le interazioni e la comunicazione sono strettamente connesse con l'efficacia dell'azione educativa. Più in generale la relazione assume una funzione determinante, divenendo l'aspetto più significativo non solo in qualità di semplice caratteristica dell'umano ma soprattutto come elemento costitutivo della persona. Lo spazio interpersonale a scuola diviene il luogo in cui avviare l'autentico incontro con l'altro, uno spazio potenziale in cui costituire la "noità" (Simeone, 2017, p. 243)

La scuola italiana ha visto il susseguirsi di diverse riforme che spesso non sono state accompagnate da una riqualificazione o da un rinnovamento reale ed operativo. A pagare il costo di tali cambiamenti sono stati in particolar modo i docenti, i quali sono stati chiamati ad un adattamento repentino privo di accompagnamento, di formazione o di un adeguato investimento di risorse. A questo si sommano i molteplici ruoli rivestiti dai docenti che attengono all'attuazione di competenze disciplinari, metodologiche-didattiche e organizzativo-relazionali. Proprio per tale complessità, i docenti sperimentano sentimenti di frustrazione e inadeguatezza che si manifestano sugli studenti e su tutto il sistema formativo (Favretto e Tajoli, 1988).

Recentemente la comunità scientifica ha mostrato un importante interesse sul *burnout* dei docenti. Nello specifico, questo interesse è stato sollecitato dall'Unione Europea, la quale sancisce dal 2014 la necessità di riconoscere e considerare maggiormente il benessere personale e professionale dei docenti. Questo interesse, oltre ad essere rivolto al benessere psico-fisico del docente, si concentra anche sulle ricadute che questo ha sul processo di insegnamento-apprendimento.

I docenti in *burnout* risultano meno comprensivi con gli studenti, presentano bassi livelli di tolleranza alla frustrazione in classe, pianificano le lezioni con scarsa attenzione, sperimentano emozioni di sfinimento fisico ed emotivo che spesso si traducono in sentimenti d'ansia, irascibilità e depressione (Farber, 2000).

La professionalità dell'insegnante è caratterizzata da un disarmonico intreccio di ruoli e funzioni, spesso in contraddizione tra loro. Tali compiti, oltre a prevedere la programmazione didattica, richiedono un'attenzione e un investimento di energie e competenze sul processo educativo e, più nello specifico, sulla relazione con gli studenti.

Vista la complessità del ruolo dell'insegnante, questa figura professionale appare fortemente soggetta a situazioni stressanti che delle volte si traducono nel rischio di *burnout* (Botticelli, Burla, Lozupone e Pellegrino, 2012).

Lo stress dell'insegnante può essere definito come una risposta negativa causata dalle richieste del contesto scolastico (Boyle, Borg, Falzon e Baglioni, 1995). In quest'ottica, lo

stress rappresenta il risultato della relazione tra l'individuo e l'ambiente sociale e fisico di riferimento (Lazarus, 2000).

Il primo riferimento allo stress dell'insegnante è apparso negli anni settanta, grazie ai contributi di Kyriacou, il quale ha definito tale fenomeno come l'esperienza di stati emotivi negativi risultanti del lavoro come insegnante (Randhawa, 2009).

Secondo Maslach e Leiter (1999a) non solo l'insegnamento rientra entro quelle professioni d'aiuto a rischio di *burnout* ma rappresenta particolarmente vulnerabile in quanto la relazione, a differenza delle professioni sanitarie, non è diadica, bensì grupppale.

Gli autori elaborano un modello interpretativo del *burnout* dei docenti. Da una parte il *burnout* è considerato un fenomeno che ha effetti sul comportamento sia dei docenti che degli studenti. Dall'altro, questo modello vede al *burnout* quale fenomeno influenzato da molteplici fattori riconducibili all'ambiente sociale e scolastico, alla natura del lavoro, alle caratteristiche personali degli studenti e dei docenti.

In quest'ottica il *burnout* ha profonde ripercussioni in termini di impegno, coinvolgimento e investimento dei docenti nella professione svolta (Lavanco, Novara e Iacono, 2002), manifestando impatti multipli (Randhawa, 2009). In primo luogo sulla persona, che spesso si traduce in assenteismo, pensionamento anticipato, ritardi frequenti, depressione, insonnia. Inoltre, le ricadute di questo malessere si manifestano sulle relazioni familiari, sulla relazione con gli studenti e con i colleghi, sull'intero sistema formativo.

L'attenzione al rischio di *burnout* dei docenti si è concentrata principalmente sull'eziologia, sui fattori di rischio e sulle caratteristiche individuali e ambientali che si pongono alla base dell'insorgere di tale sindrome.

La letteratura psicologica tende a trattare il *burnout* degli insegnanti come un fenomeno omogeneo caratterizzato da una serie di sintomi coerenti e prevedibili (Farber, 2000).

Farber (*ivi*) a questo proposito indica tre tipi di *burnout* degli insegnanti:

- *the worn-out teacher*: rappresenta l'insegnante che si sente esausto e usurato dalla propria prestazione professionale, svolge le proprie mansioni in modo superficiale e che non riesce a fronteggiare lo stress;
- *the classically "burned-out" teacher*: ossia l'insegnante "classicamente" bruciato, il quale lavora più duramente per rintracciare gratificazioni utili per affrontare lo stress;
- *the underchallenged teacher*: in cui un insegnante più che affrontare livelli eccessivi di stress sperimenta una condizione lavorativa monotona e non stimolante.

Giorgio Blandino (2008), docente di Psicologia Dinamica presso l'Università di Torino, propone un nuovo modo per leggere il *burnout* dei docenti. Non solo come sindrome connessa al vissuto professionale ma anche come condizione umana che pone al centro la

dimensione emozionale ed esistenziale della persona. Secondo l'autore, alla base dell'insorgere del *burnout* vi è una profonda discrepanza tra la dimensione emotiva e quella razionale. Il docente infatti sperimenta una sovrapposizione di compiti e funzioni che richiedono un investimento delle volte cognitivo e delle altre affettivo. Questa discrepanza e ambiguità appaiono come condizioni profondamente ansiogene e intrinsecamente connesse ai vissuti di malessere sperimentate dal docente nel contesto scolastico.

2.5 I vissuti dei docenti tra stress e burnout

È un'evidenza che oggi vengono rivolte alla scuola numerose domande. Nel rispondere a tali interrogativi la scuola è chiamata a prestare attenzione tanto alla funzione istruttiva quanto alla funzione educativa, promuovendo nel soggetto *sapere, sapere di sapere e sapere di essere* (Perla, 2017). Così inteso l'insegnamento richiede specifiche e nuove competenze al docente. Insegnare è uno dei mestieri più difficili da espletare in quanto è insita in questa professionalità l'idea di *crisi* (Damiano, 2007). Crisi alimentata dalla grande narrazione quotidiana veicolata nelle aule, nella sala professori, sui *social network*; crisi alla quale sembra difficile trovare un antidoto volto a definire profili nuovi per nuovi docenti.

L'intersecarsi di fattori culturali, organizzativi e individuali conduce l'insegnante a sperimentare condizioni di sofferenza psicologica e lavorativa che ci manifesta in particolar modo in un minore coinvolgimento nel proprio lavoro, nella percezione di inefficacia, nella difficoltà ad instaurare adeguate relazioni interpersonali e in una ridotta sensibilità nei confronti degli studenti (Formella, Picano, 2010).

Vi sono diversi fattori che contribuiscono a spiegare il perché l'insegnamento rappresenta una professione particolarmente stressante. Questi possono essere suddivisi in quattro categorie (Di Pietro, Rampazzo, 1997):

- la politica governativa e ministeriale che influenza lo svolgimento quotidiano della professione;
- l'organizzazione della scuola, lo stile gestionale del dirigente scolastico, la chiarezza degli obiettivi, il carico di lavoro, le relazioni con i colleghi;
- la classe, l'eterogeneità della composizione del gruppo, la presenza di alunni con disabilità o scarsamente motivati, il disagio socioaffettivo;
- l'insegnante, ovvero tutte quelle caratteristiche personali e professionali del docente.

Tra le cause che concorrono ad aumentare i livelli di stress dei docenti vi sono: le relazioni con i colleghi, il comportamento degli studenti, il livello di risorse disponibili, il grado di

riconoscimento professionale, il carico di lavoro, la retribuzione inadeguata, l'assenza di linee guida chiare e standardizzate, il supporto amministrativo insufficiente e gli obiettivi poco chiari (Randhawa, 2009; Botticelli, Burla, Lozupone e Pellegrino, 2012).

Più in generale, è possibile ricondurre i fattori di stress dell'insegnamento a due categorie: fattori individuali e fattori ambientali.

Le caratteristiche individuali influenzano la percezione della situazione stressante e le modalità con cui il soggetto vi reagisce. Tra le variabili individuali che incidono sulla vulnerabilità allo stress dell'insegnante vi sono: le variabili socio-anagrafiche (sesso, età, anni di servizio, ecc.), le competenze professionali, la motivazione personale, lo scarso senso di autoefficacia percepita, le strategie di *coping* e i tratti di personalità (Fornella, Picano, 2010).

Di Pietro e Rampazzo (1977) presentano un modello di stress dell'insegnante basato su tre fattori: l'ambiente esterno, le caratteristiche dell'insegnante e le reazioni allo stress.

Per quanto riguarda l'ambiente esterno gli autori individuano cinque aspetti che possono configurarsi come possibili fonti di stress dell'insegnante:

- *fattori legati alla vita quotidiana*: tutti quegli eventi ed esperienze personali che riducono la tolleranza nell'affrontare fattori stressanti all'interno dell'organizzazione scolastica e in classe. Alcuni esempi possono essere: problemi economici, malattie gravi, lutti, cambi di residenza, maternità, separazione;
- *fattori legati alla famiglia e alla comunità*: appartiene a questa categoria la rappresentazione del ruolo dell'insegnante da parte dei *mass-media* e dell'opinione pubblica e il supporto percepito da amici e familiari;
- *fattori istituzionali*: i cambiamenti promossi dal Ministero, dal Provveditorato o dalla Dirigenza e il supporto fornito per adattarsi a tali cambiamenti;
- *fattori organizzativi*: il clima organizzativo, la qualità delle relazioni tra colleghi, gli stili di *leadership*, le modalità gestionali;
- *fattori legati alla classe*: il numero di alunni, la mancanza di sussidi didattici, le caratteristiche degli studenti.

Ogni insegnante possiede maggiori o minori abilità per fronteggiare gli eventi stressanti. L'incidenza di questi ultimi è proporzionata alle caratteristiche della persona. In particolar modo, le modalità di gestione dello stress da parte dell'insegnante dipendono dai suoi atteggiamenti, dalle strategie attuate per gestire le richieste provenienti dall'esterno, dallo stile di vita, dai tratti di personalità.

Gli autori, infine, evidenziano possibili reazioni allo stress sperimentato dall'insegnante. Queste risposte sono di tipo:

- *fisiologico*: aumento del flusso sanguigno, aumento della frequenza cardiaca, ridotta salivazione, ecc;
- *psicologico*: sentimenti di ansia, rabbia, colpa, frustrazione, apatia, disturbi delle abilità di pensiero, ridotta concentrazione, ecc;
- *comportamentale*: i fattori stressanti sperimentati dai docenti hanno effetti negativi sul comportamento con profonde ricadute sul processo di insegnamento. In particolar modo, i docenti stressati esibiscono uno scarso rendimento professionale, scarso calore interpersonale nella relazione con gli studenti, utilizzo inadeguato delle punizioni, assenteismo, continui ritardi.

Questo modello vede allo *stress* come il prodotto dell'intersecarsi delle caratteristiche dell'ambiente esterno, dei tratti di personalità dell'insegnante e delle sue reazioni agli eventi stressanti.

Brown e Ralph nel 1998 (cit. in Botticelli et al., 2012) individuano sei possibili fattori psicosociali che incidono sui livelli di stress, riconducibili alla relazione di interdipendenza tra l'insegnante e l'ambiente in cui egli opera:

- relazione insegnante/alunno: le relazioni tra l'insegnante e la classe. Nello specifico, le dinamiche gruppali, l'eterogeneità e la composizione del gruppo, i livelli di motivazione e i comportamenti degli studenti;
- relazione con i colleghi: rientrano in questa categoria le differenze individuali, la distribuzione del carico di lavoro, la mancanza di comunicazione, la formazione dei docenti, la difficoltà di inserimento e l'assenza di collaborazione;
- relazione con i genitori/comunità: ossia le relazioni che intercorrono tra l'insegnante e le famiglie, l'atteggiamento di sfiducia nei confronti dell'istruzione pubblica, il basso salario, l'ambiente sociale e culturale entro cui opera l'insegnante;
- innovazione e cambiamento: la scuola ha visto il susseguirsi di diverse riforme dei sistemi educativi. Tali riforme, spesso poco chiare e scarsamente condivise, influenzano i livelli di stress dei docenti. Inoltre, le istituzioni scolastiche spesso non possiedono risorse a sufficienza per affrontare il cambiamento previsto dalle riforme;
- gestione organizzativa dell'istituto scolastico: rientrano in questa categoria le politiche attuate dal dirigente scolastico, i fattori istituzionali, il supporto amministrativo e tecnico, la percezione di autonomia e controllo nelle scelte professionali;
- fattori temporali e legati alla mansione: rientrano in questa categoria l'aumento dell'orario di lavoro, il sovraccarico dei compiti e la complessità delle mansioni.

Come si è visto, numerosi sono i fattori che contribuiscono ad aumentare lo stress dell'insegnante. Il benessere psico-fisico di questo professionista della cura e

dell'accompagnamento educativo, oggi più che in passato, sembra compromesso. I fattori di rischio, che assecondano gli odierni cambiamenti socio-culturali, appaiono sempre più eterogenei e in continua crescita. Così come crescente è la complessità del sistema scolastico che, pur perseguendo fini volti alla fioritura della persona – qui con riferimento a tutti gli attori della comunità – delle volte la mortifica.

2.6 Il job engagement

Nell'ultimo ventennio i ricercatori si sono concentrati sull'opposto concettuale del *burnout*: il *work engagement* (Leiter e Maslach, 1999b; Maslach, Schaufeli e Leiter, 2001; Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker, 2002; González-Romá, Schaufeli, Bakker, Lloret, 2006).

La premessa di riferimento è iscritta nella possibilità di prestare maggiore attenzione ai punti di forza e al funzionamento ottimale all'interno dei contesti lavorativi. Il cambio di prospettiva permette di ripensare alla psicologia quale disciplina positiva che si discosti dall'attenzione al *deficit* e alla patologia.

In questi termini, la relazione tra la persona e il lavoro si posiziona lungo un *continuum* in cui i due estremi sono rappresentati dal *burnout*, inteso come sindrome tridimensionale conseguente alle eccessive richieste lavorative, e dall'impegno lavorativo (Maslach e Leiter, 1999b). Quest'ultimo è caratterizzato da tre dimensioni che rappresentano il corrispettivo positivo delle dimensioni del *job burnout*: energia (*energy*), coinvolgimento (*involvement*) ed efficacia (*efficacy*).

La persona *engaged* presenta alti livelli di energia, alto coinvolgimento ed elevata efficacia.

Questo nuovo modello integra il concetto di *burnout* alla sua antitesi positiva, rappresentata dall'impegno lavorativo.

Secondo Schaufeli e colleghi (2002) il *job engagement* non corrisponde perfettamente al polo opposto del *burnout* ma è un costrutto specifico e distinto. L'*engagement* rappresenta per gli autori uno concetto multidimensionale definito come uno stato mentale, affettivo e motivazionale positivo e persistente caratterizzato da tre dimensioni parzialmente diverse da quelle descritte dalla Maslach: vigore (*vigor*), dedizione (*dedication*) e assorbimento (*absorption*).

Il vigore si riferisce ad alti livelli di energia e resilienza, disponibilità di investimento di risorse ed energie e capacità di far fronte alle difficoltà. La dedizione è caratterizzata da

entusiasmo e orgoglio nei confronti del proprio lavoro, il quale stimola a far sempre di più. Infine, l'assorbimento, che è caratterizzato da una piena concentrazione sul lavoro, da una piacevole sensazione di essere immersi in ciò che si sta svolgendo e dal rapido scorrere del tempo.

Se il *job burnout* è definito quale sindrome psicologica che comporta una risposta prolungata a fattori di stress interpersonali cronici sul lavoro (Maslach e Leiter, 2006), il *job engagement* rappresenta concettualmente l'esperienza opposta al *burnout* (Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker, 2002).

Recenti studi (González-Romá, Schaufeli, Bakker e Lloret, 2006) hanno dimostrato che non vi sia rilevanza empirica che dimostri la precisa opposizione tra l'esaurimento emotivo e il vigore da una parte e tra la dedizione e la disaffezione lavorativa dall'altra. In tal senso, l'utilizzo di un solo strumento, il MBI, non appare adeguata a misurare e rintracciare le rispettive interdipendenze tra il *job burnout* e il *job engagement*.

In questi termini, il *job burnout* e il *job engagement* rappresentano due stati mentali indipendenti ma correlati negativamente (Bakker, Schaufeli, Demerouti e Euwema, 2007).

Ciò nonostante appare interessante l'ampliamento del costrutto del *burnout* a diverse organizzazioni lavorative, non solo circoscritte ai servizi socio-assistenziali e il proliferare di ricerche che si concentrino sul polo positivo dell'esperienza lavorativa.

2.7 Da un approccio individuale ad un approccio comunitario al burnout

Molti studiosi che per primi si sono interessati al *burnout* hanno prestato particolare attenzione alle caratteristiche individuali della persona e alla sua predisposizione al rischio.

“In order to burn out one must, by definition, have once been ‘on fire’” (Pines, 2013, p. 41). L'approccio clinico al *burnout*, che rintraccia l'insorgere di tale sindrome nei tratti di personalità e nelle vulnerabilità intrapsichiche, suggeriscono interventi volti alla cura del soggetto, non tenendo in considerazione le variabili ambientali ed organizzative dei contesti lavorativi.

È possibile rintracciare tre approcci allo studio del *job burnout* (Borgogni e Consiglio, 2005).

In primo luogo, gli approcci psicodinamici che enfatizzano la centralità del super-Io e dell'ideale dell'Io. Tra gli autori sostenitori di tale prospettiva vi è lo psichiatra Freudenberg, considerato il padre del *job burnout*. Secondo questo approccio clinico, il *burnout* è connesso ad un'immagine idealizzata del sé. Il soggetto per mantenere tale idealizzazione attiva

strategie di difesa quali il disimpegno e il distacco. Assecondando l'approccio clinico, il *burnout* rappresenta una strategia difensiva attuata dal soggetto per fuggire da un'esperienza dolorosa. Una tendenza della mente a evacuare da ciò che viene considerato come frustrante e intollerabile.

Un altro approccio presente in lettura è quello cognitivo che enfatizza la centralità della motivazione e delle aspettative personali. Il *burnout*, secondo questa prospettiva, si manifesta con la perdita dei propri ideali e attraverso un processo di disillusione causato dal confronto con la realtà lavorativa quotidiana. Il soggetto, per rispondere a una condizione ritenuta stressante sperimenta una diminuzione della motivazione personale, finalizzata alla perdita di controllo e al distacco dalle proprie responsabilità.

Il terzo approccio allo studio del *burnout* è quello psicosociale ispirato alle teorie ecologiche. Questo rappresenta il più fecondo da un punto di vista pedagogico, in quanto, nello studio dei fatti sociali, considera anche le relazioni e la struttura organizzativa in cui il soggetto si posiziona (Rossati e Magro, 1999).

Le teorie richiamate per spiegare il fenomeno del *burnout* potrebbero essere lette seguendo alcuni principi dell'approccio ecologico, infatti, secondo tale approccio, la centralità dell'ambiente di vita – anche se sarebbe più opportuno parlare di ambienti di vita – si interseca inevitabilmente con la centralità delle relazioni interpersonali (che nei contesti si manifestano) allo studio dei fenomeni umani e, dunque, sociali.

Dai primi anni del '900 la sensibilità di alcuni studiosi, in particolar modo nell'interpretazione della malattia mentale, ha permesso una nuova lettura attenta e multifattoriale dei processi psicologici, rintracciando una stretta relazione tra il mondo intrapsichico e variabili di tipo relazionale e ambientale. Lo sviluppo di queste nuove teorie spezza la lunga tradizione di incertezze e dicotomie tra l'elemento soggettivo e quello ambientale, considerati per lungo tempo universi nettamente separati. Se per la psicoanalisi classica, infatti, la mente è il prodotto di un dato bio-psicologico ed entra in contatto con altre menti, intese come realtà esterne ad essa, l'approccio relazionale vede alla mente come prodotto del tessuto relazionale e delle esperienze che il soggetto fa in un dato contesto di riferimento

Nello specifico, l'approccio ecologico è mutato nel tempo, grazie ai contributi offerti dalla teoria generale dei sistemi e dalla *human ecology*. Centrale nei diversi paradigmi ecologici è la complessa interazione individuo-sistema sociale, e la centralità del *contesto*. In generale, per contesto si intende l'insieme delle circostanze entro cui un determinato fatto emerge e si sviluppa (Fruggeri, 1998). Si deve a Bateson il merito di aver teorizzato il concetto di contesto, inteso come la matrice dei significati applicati all'analisi dei fenomeni

umani (Bateson, 1972, tr. it. 1976). L'autore non fornisce una definizione di cosa sia il contesto bensì un'indicazione metodologica: nessun fatto può essere spiegato se non a partire dal contesto e dall'intreccio di circostanze che in esso emergono.

Grazie ad un'impostazione costruttivista, si è passati da una definizione fattuale di contesto, alla sottolineatura della dimensione simbolica implicita in questa nozione. In questo senso, il contesto si identifica come il sistema di rappresentazioni, in base al quale le persone costruiscono il mondo circostante e all'interno del quale compiono azioni e intrattengono relazioni. I contesti, assecondando questa prospettiva, diventano *categoria della mente* (Bateson, 1975, tr. it. 1997), non semplici contesti, ma contesti di contesti. Da questo punto di vista, il contesto non è semplicemente un luogo o un contenitore di interazioni, esso diviene il processo di co-costruzione di azioni e significati dei soggetti e delle loro relazioni.

È possibile descrivere l'interdipendenza tra la persona e il contesto utilizzando la *metafora ecologica* (Kelly, 1966). Essa è considerata un principio fondamentale dell'approccio ecologico, in quanto i fenomeni nascono e si sviluppano nei contesti, ognuno con specifici valori.

Etimologicamente la parola "ecologia" deriva dal termine greco *oikos*, e significa casa, luogo di vita. Nell'ambito delle scienze sociali, specialmente in psicologia, ci si riferisce allo studio dell'ambiente e dei luoghi di vita rilevanti per la persona. La metafora ecologica si basa sull'idea secondo la quale l'ambiente esercita un'influenza significativa sul comportamento umano e che questo può essere spiegato a partire da una maggiore comprensione delle influenze ambientali specifiche. Le influenze ambientali, infatti, possono ostacolare lo sviluppo di un soggetto o promuoverne il benessere e facilitarne lo sviluppo (Cowen, 1994).

La metafora ecologica permette di cogliere le peculiarità dei contesti e la complessa relazione tra i livelli micro e macro. James G. Kelly (1966) considerato il precursore della metafora ecologica, declina e sistematizza quattro principi dell'ecologia applicata alla psicologia:

- *interdipendenza*: questo principio fa riferimento all'influenza reciproca tra le diverse componenti di un contesto. Il cambiamento di una parte del sistema, infatti, implica un cambiamento di tutte le altre parti; questo processo non segue una logica lineare e costante ma si adatta ai diversi cambiamenti socio-culturali;

- *distribuzione delle risorse*: esse sono distribuite all'interno di un contesto in modo ciclico, per cui ciò che viene considerato risorsa per una parte del sistema può non essere riconosciuta tale da un altro sistema;

- *adattamento*: descrive il processo mediante il quale le persone modificano le abitudini, gli eventi, le caratteristiche utilizzando le proprie risorse. Si tratta di una risposta adattiva che, delle volte, si scontra con le risorse presenti all'interno dell'ambiente;

- *successione*: questo principio è connesso ad un altro elemento peculiare dei contesti, ossia la loro intrinseca dinamicità. I contesti, infatti, sono animati da spinte che contribuiscono al loro mutamento; tali spinte sono sia individuali che ambientali/naturali.

Questi quattro principi sono da considerarsi delle linee guida per muoversi all'interno di differenti livelli ecologici per promuovere cambiamento sociale.

La metafora ecologica permette di guardare all'ambiente in cui una persona è immersa non solo nella sua connotazione topografica ma soprattutto simbolica. È possibile, infatti, connettere il processo di appropriazione di uno spazio (fisico) con il processo di appartenenza a un contesto (simbolico). L'appropriazione di un territorio è un processo che coinvolge tre fasi (Mannarini, 2009).

La *denominazione*, che consiste nel dare un nome agli oggetti del e nel territorio; la *reifificazione*, ossia la creazione e/o la trasformazione di oggetti presenti nel territorio; e la *strutturazione* funzionale all'espletamento di funzioni all'interno di un determinato territorio. Se si guarda all'ambiente nella sua connotazione simbolica, la *denominazione* coincide con la necessità del soggetto di fornire un nome specifico ai propri contesti relazionali d'appartenenza (si pensi alla famiglia, alla scuola, alla classe, ecc.); il processo di *reifificazione* coincide con la creazione di simboli e codici condivisi dai membri della comunità; la *strutturazione* diviene la costituzione di ruoli, *leadership*, confini, sottogruppi, utili ad esprimere specifiche funzioni.

Più in generale, nel suo valore simbolico, il rapporto tra l'individuo e l'ambiente rappresenta costituito da tre elementi (*ivi*).

Un primo che attiene ai legami affettivi, ai sentimenti, alla storia culturale, alle memorie collettive, alla soddisfazione dei bisogni e al senso di appartenenza sperimentato dai membri di una comunità.

Un secondo che fa riferimento alla dimensione cognitiva di rappresentazione e percezione dell'ambiente circostante.

Un terzo elemento che rappresenta la componente storica e culturale costituita in archi temporali ampi.

Secondo la definizione psicologica di territorio/comunità, la relazione tra l'individuo e l'ambiente chiama in causa dinamiche affettive la cui connotazione emotiva evoca sentimenti legati al *radicamento* e allo *sradicamento*, all'identità e all'appartenenza.

A partire da queste prime considerazioni degli ambienti di vita e della loro influenza sugli individui, la psicologia sociale e di comunità ha diffuso il concetto di *luogo*. Importanti, a tal proposito, risultano i contributi di Canter (1977), il quale propone un modello tripartito del concetto di luogo. Questo rappresenterebbe l'insieme di tre elementi: le *azioni*, ossia i comportamenti esercitati in un contesto specifico; le *concrezioni*, ossia le rappresentazioni che si hanno delle azioni in uno spazio; e gli *attributi*, ossia le caratteristiche fisiche di un luogo. È facile dedurre come anche la scuola sia uno spazio simbolico in cui i comportamenti, le rappresentazioni e le caratteristiche fisiche delle persone che la abitano concorrono a delinearla come luogo.

Stokols (1978) approfondisce l'idea di luogo introducendo il concetto di 'immaginabilità sociale, secondo il quale le rappresentazioni connesse ai luoghi rappresentano di natura collettiva, per cui i componenti di un contesto/luogo negoziano e attribuiscono significati collettivamente riconosciuti a seconda di dinamiche socio-affettive.

L'autore offre un importante contributo alla teoria del luogo, inserendo al suo interno il legame affettivo, declinabile nelle appartenenze e nei legami di attaccamento.

La teoria del luogo ha recentemente rivisto i contributi di Bronfenbrenner (1979, tr. it. 1986), prestando attenzione non solo alla relazione tra i soggetti e i contesti, definiti sistemi, ma anche alla relazione tra i contesti nei vari livelli e la loro reciproca influenza.

Secondo questa prospettiva, è possibile organizzare i contesti a seconda della loro vicinanza e lontananza al soggetto. L'ambiente viene inteso come un ampio sistema all'interno del quale coesistono diversi altri sistemi, che rappresentano unità più ampie.

Al primo livello, quello del *microsistema*, si pongono le relazioni che le persone instaurano con i sub-luoghi (ad esempio la famiglia); le diverse connessioni tra i sub-loghi corrispondono al *mesosistema*, che si definisce appunto per essere un insieme organizzato di microsistemi (ad esempio il rapporto tra la famiglia e il gruppo dei pari). Quest'ultimo è, a sua volta, inserito in un *esosistema* più vasto che comprende luoghi sovra-ordinati all'interno dei quali si collocano i luoghi di scala micro e meso. All'interno degli esosistemi i soggetti sperimentano situazioni ambientali indirette e nelle quali non partecipano attivamente, seppur tali ambienti esercitino influenze determinanti sugli altri sistemi (ne sono un esempio i rapporti tra la famiglia e il contesto lavorativo di un genitore). Infine, il *macrosistema* include tutti i livelli di ordine inferiore, esercitando la propria influenza remota in modo sottile, attraverso caratteristiche legate non più alle proprietà fisico-ambientali del luogo, ma alle rappresentazioni e alle immagini con cui è percepito e immaginato dai soggetti. Il macrosistema rappresenta quell'insieme di credenze, norme, valori, ideologie che attraversa, in modo diretto e indiretto, tutti i sistemi in cui un soggetto è immerso.

Com'è assai noto, si deve a Kurt Lewin (1936, tr. it. 1961) il merito di aver rintracciato un'applicabilità dell'approccio ecologico all'analisi dei problemi sociali. La nota formula lewiniana $C=f(P/A)$, definita come *teoria del campo* (*field theory*) sostiene che qualsiasi comportamento all'interno di un campo psicologico è frutto dell'interazione tra la persona e l'ambiente. Nella nota formula proposta da Lewin P indica lo spazio di vita, ossia il mondo psicologico della persona con i suoi bisogni, aspettative, motivazioni; A fa riferimento ai fatti del mondo fisico e ambientale; f rappresenta la zona di frontiera tra lo spazio di vita e l'ambiente esterno (processi percettivi, rappresentazioni e azioni che connettono il mondo soggettivo e quello sociale). Il campo è dunque un insieme dinamico di forze nel quale l'accento non è posto esclusivamente sulle caratteristiche dei singoli elementi presenti ma sulla configurazione globale del sistema.

Più tardi Barker (1968), allievo di Lewin, sviluppa le intuizioni del maestro, fondando l'espressione "psicologia ecologica". L'autore ha cercato di evidenziare la sincronia tra ambiente e comportamento umano, introducendo il costrutto di "setting comportamentali", secondo il quale determinati contesti implicano l'attuazione di specifici *pattern* comportamentali. Nonostante l'importanza di tali studi, Barker attribuisce maggiore rilievo all'ambiente oggettivo, intesa quale unità sovraindividuale.

Se si presupporre che l'ambiente e la persona si influenzano reciprocamente è bene tenere in considerazione altre due implicazioni (Santinello, Dallago, Vieno, 2009). Una prima fa riferimento alla possibilità di attuare interventi che coinvolgano molteplici contesti portando benefici a tutti gli attori che condividono tali contesti. Ideare azioni in grado di influenzare contemporaneamente differenti contesti sociali permette di ipotizzare un cambiamento che coinvolge il sistema a più livelli. La seconda implicazione attiene alla necessità di conoscere approfonditamente i diversi contesti dell'intervento. Per promuovere tale conoscenza è necessario attuare, nella ricerca e nell'intervento, metodologie partecipative e collaborative che si fondino sulla trasversalità e interdisciplinarietà dei saperi e delle pratiche (Maton, Perkins, Saegert, 2006).

Questi assunti sono condivisi dalla maggior parte degli studiosi che, adottando un modello ecologico, intendono tradurre tali concezioni in azioni volte a promuovere un cambiamento in termini di qualità della vita della persona.

Secondo tale prospettiva il *burnout* rappresenta il prodotto dello squilibrio tra le energie richieste e le risorse disponibili.

Se consideriamo una qualunque organizzazione è possibile cogliere tre aspetti fondamentali: la *struttura*, costituita dai ruoli; i *meccanismi culturali*, ossia quell'insieme di norme, abitudini, regole, esplicite e implicite; e le *persone*. L'esercizio di una determinata

professione rappresenta il frutto dell'interdipendenza tra il ruolo, lo status e gli atteggiamenti che ne conseguono. Secondo la prospettiva psicosociale il *burnout* ha origine da un sovraccarico di lavoro in cui si verifica spesso un *conflitto di ruolo*, che avviene quando alla persona vengono rivolte richieste incompatibili tra loro, e un *sovraccarico di ruolo* che si verifica quando al lavoratore viene chiesto di espletare uno stesso ruolo su due segmenti differenti. Con specifico riferimento alla figura dell'insegnante, un esempio di conflitto di ruolo si verifica quando egli deve accogliere, insieme, le richieste provenienti dal gruppo dei colleghi e quelle dei genitori; un esempio di sovraccarico di ruolo è quello connesso alla difficoltà di espletare insieme funzioni burocratiche e didattiche.

All'interno dell'approccio psicosociale interessante appare la *Conservation of Resources Theory* (Hobfoll, Freedy, Lane e Geller, 1990) secondo la quale lo stress si verifica quando la persona avverte la minaccia di perdere o perde le proprie risorse. Tali risorse vengono definite da Hobfoll quali oggetti, condizioni, caratteristiche personali apprezzate dal soggetto e per mezzo delle quali esso può rintracciare soddisfazione personale.

Quest'ultimo approccio, nato dagli studi sullo stress lavorativo, nonostante le diverse diramazione, è caratterizzato da un'importante rilevanza assunta dai processi intraindividuali. In quest'ottica, il *burnout* rappresenta un processo multidimensionale che vede l'intersecarsi di fattori individuali, ambientali ed organizzativi (Schaufeli, Maslach e Marek, 2017). A questo proposito, Cherniss (1995) pone l'accento sull'importanza di costituire un equilibrio tra lavoro, famiglia e tempo libero.

Tra gli approcci più attenti alla dimensione interpersonale troviamo quello di Cristina Maslach che pone alla base dell'insorgere del *job burnout* il sovraccarico emotivo causato dalla relazione con l'altro. Secondo l'autrice (Maslach, Leiter, 1997, tr. it. 2000), le emozioni non sono esperienze private e personali ma esperienze sociali. In questi termini assumono rilevanza le relazioni extralavorative, quelle con l'utenza e quelle con i colleghi. La risposta emotiva suscitata da specifici eventi si configura quale mezzo per leggere la realtà esterna. Sentimenti quali rabbia, frustrazione e ansia, in tal senso, non solo trasformano l'impegno lavorativo in *burnout*, ma ne diventano la causa e la manifestazione.

Maslach e Pines (1977) fanno riferimento ad un processo di disumanizzazione, il quale produce una diminuzione della consapevolezza degli attributi umani e una perdita di umanità nelle interazioni interpersonali. Se la relazione umanizzata è soggettiva, personale ed empatica, la relazione disumanizzata è oggettiva, analitica e priva di risposte empatiche.

Il processo di disumanizzazione, secondo diversi studi, rappresenta il risultato dell'attuazione di specifici meccanismi di difesa attuati dal soggetto in presenza di condizioni di rischio o minaccia.

Questo processo non è connesso esclusivamente alle caratteristiche individuali ma anche a sistemi disfunzionali che inducono le persone a comportarsi in maniera malsana (Zimbardo, 2008). Secondo Zimbardo, vi sono situazioni che concorrono a modificare il comportamento attraverso l'attuazione di specifici ruoli, norme, pressioni conformistiche, potere, autorità, squilibri nell'assunzione di responsabilità, identità e dinamiche di gruppo. In tal senso, il soggetto manifesta una vulnerabilità causata da forze situazionali e sistemiche alle quali non è in grado di sottrarsi.

Proprio a partire dalla consapevolezza che il *burnout* non sia un fenomeno imputabile esclusivamente ai fattori individuali, verranno brevemente presentati due approcci che delineano il quadro teorico di riferimento entro cui si inserisce la ricerca che verrà presentata nel prossimo capitolo. Più precisamente, questi orientamenti si collocano nella più ampia cornice della *pedagogia fenomenologica di comunità*, utile al superamento del riduzionismo individualista che ha caratterizzato le scienze sociali sino al secolo scorso.

Gli assunti teorici che si posizionano alla base di questa ricerca sono ascrivibili all'importanza dei contesti e delle relazioni che in essi si dispiegano sul comportamento delle persone e, dunque, l'interdipendenza tra il soggetto e l'ambiente; e la necessità di uno sguardo attento ai processi sociali attraverso un approccio – quello fenomenologico-ermeneutico- che consente di avviare un graduale approfondimento di senso di un fenomeno, attraverso graduali livelli di approfondimento.

CAPITOLO TERZO

Una ricerca sul campo

3.1 L'approccio fenomenologico nella ricerca pedagogica sul campo

Come già anticipato nell'introduzione, l'approccio che guida la ricerca che verrà presentata in questo capitolo è quello fenomenologico-ermeneutico.

La filosofia fenomenologica ha esercitato un'influenza notevole, trovando un'ampia diffusione nelle scienze umane, richiamando alla necessità di affondare le radici nei mondi della vita, rifiutando falsi dogmatismi.

Alla base dell'approccio fenomenologico vi è una precisa idea della condizione umana che fa da premessa al metodo: siamo originariamente consegnati al mondo, o più precisamente "gettati" al mondo, e siamo definiti dalla stretta relazione con i mondi della vita (Heidegger, 1927, tr. it. 1976). A suo modo la fenomenologia, proprio per la centralità della relazione tra la persona e i contesti di vita può essere considerata un'applicazione dell'approccio ecologico.

La persona cerca di orientarsi nel mondo attraverso una comprensione che si configura quale tensione alla ricerca di senso.

"Alcuni confondono la fenomenologia con una spiegazione soggettiva dell'esperienza; ma si dovrebbe distinguere tra spiegazione soggettiva dell'esperienza e spiegazione dell'esperienza soggettiva. Ugualmente, alcuni confondono una spiegazione oggettiva dell'esperienza con l'idea che si possa comprendere l'esperienza soggettiva trasformandola in un oggetto che può essere esaminato usando i metodi in terza persona" (Gallagher, Zahavi, 2009, tr. it. 2022, p. 44).

Piuttosto, condurre una ricerca sul campo attraverso il metodo fenomenologico vuol dire assumere una precisa posizione di principio come punto di partenza per giungere alla fonte, alla radice di senso delle forme del sapere, all'oggettività delle scienze e dei ragionamenti pratici (Husserl, 1936, tr. it. 1974).

Vuol dire assumere una postura specifica nel fare ricerca, ponendo in primo piano l'esperienza soggettiva, intesa quale relazione tra il soggetto e il mondo. In tal senso, la fenomenologia acquista un duplice significato: da una parte può essere intesa quale immagine complessiva di ciò che esiste, dall'altro può far riferimento ad un determinato modo di guardare il mondo (D'Addelfio, 2022a).

Stando a questa interpretazione la fenomenologia risponde a un rigoroso metodo intuitivo. Essa non si ripiega sull'oggetto né si costituisce a partire da un ritorno al soggetto; l'analisi fenomenologica ha lo scopo di indagare la relazione e le interazioni tra l'oggetto e il soggetto, di mettere a fuoco il modo in cui le cose appaiono e il loro significato per la persona.

La fenomenologia come metodologia di ricerca sul campo si concentra su ciò che è dato o che si dà nell'esperienza vissuta (Marion, 1997, tr. it. 2001), cioè su veri e propri "dati" fenomenologici o "givens" da non confondere con i dati empirici che possono essere codificati, ordinati, astratti e di conseguenza analizzati in modo "quantitativo". Va ben oltre qualsiasi utilità/efficienza/misurabilità (*Emergent Design*) nella misura in cui non ci sono raccolte e analisi dei dati rigidamente strutturate. Può superare diverse forme di riduzionismo positivistic come lo psicologismo, il materialismo e l'utilitarismo. In particolare, la critica all'idea di "evidenza", intesa solo come empirica e misurabile, è legata alla ricerca di "prove eidetiche".

Questo approccio, questo nuovo sguardo, permette di sfidare l'ideologia contemporanea "basata sull'evidenza" (*evidence-based*) (Biesta, 2007), secondo la quale la priorità è data alla misurazione e dall'utilità di un determinato fenomeno e alla necessità di ricondurre l'insegnamento alla prova su ciò che "funziona".

In tal senso, l'approccio fenomenologico comporta anche un'azione etica correttiva del modo oggettivo, calcolatorio e riduttivo di considerare gli esseri umani.

In questa prospettiva si può affermare che il metodo fenomenologico nella ricerca sul campo si costituisce quale metodo *a-metodico* in quanto orientato a delineare "una concezione metodologica rigorosa ma non razionalizzante di concepire il metodo, che si adatta alla complessità dell'esperienza umana e che consente di adeguarsi alla problematicità del reale senza perdere in rigore e che, proprio perché non consiste nel soggiacere a regole stabilite in anticipo ma richiede un costante impegno analitico e critico per attuare una revisione costante delle azioni metodologiche, costituisce la migliore garanzia possibile dal punto di vista epistemico" (Mortari, Saiani, 2013, p. 57). Un'interpretazione dinamica del metodo che si modella durante l'esperienza di ricerca; una concezione *emergenziale-situata* del metodo che però non presume modalità spontaneistiche. L'allontanamento da certe tendenze non deve tradursi nell'abbandono di ogni strumento epistemologico ma deve concepire il metodo come una mappa che si definisce mentre si esplora il territorio, attraverso un atteggiamento continuamente riflessivo e critico del profilo che sta assumendo il metodo.

Nella ricerca questo si traduce nell'assumere una precisa posizione di principio come punto di partenza per raggiungere la fonte, la radice del significato delle forme di conoscenza, l'oggettività della scienza e del ragionamento pratico.

L'approccio fenomenologico nella ricerca sul campo implica uno specifico atteggiamento non solo nel fare ricerca ma nell'*essere in ricerca* (Musi, 2022, p. 86).

Condurre una ricerca attraverso questo approccio coincide con l'assunzione di una postura lenta, riflessiva e critica che si sottrae ai condizionamenti o alle generalizzazioni superficiali. Questo avviene attraverso l'*epoché* (D'Addelfio, Giordano, 2020), un processo di sospensione del giudizio utile a tornare "alle cose stesse", contenendo i condizionamenti provenienti da un atteggiamento naturale e spontaneo, per dirigersi verso il *sensu* del fenomeno. L'*epoché* costituisce il processo mediante il quale attuare la sospensione della prospettiva abituale con la quale si guardano le cose, liberandosi da ogni *pre-supposto*. In questo senso, l'*epoché* nella ricerca costituisce un *ideale regolativo* (Mortari, 2007) che orienta il processo di conoscenza e permette di sottrarsi agli automatismi e ai meccanismi interpretativi abituali. Non solo un fine a cui tendere ma uno sforzo continuo che accompagna ogni passo della ricerca sul campo.

Il metodo fenomenologico come una delle espressioni della ricerca qualitativa poggia su un presupposto specifico: la fenomenologia, come approccio di ricerca sul campo, guarda ai vissuti e alle esperienze soggettive della persona (Musi, 2022). Nell'essere un metodo filosofico di ricerca, la fenomenologia si costituisce come una scienza rigorosa volta a cogliere, *per profili e adombramenti*, le essenze del fenomeno educativo. Questo presuppone necessariamente una "fiducia in ciò che appare" in quanto "sebbene la realtà non sia mai data tutta nell'apparenza immediata, è proprio in quell'apparenza che è possibile trovare la via per comprenderla in modo adeguato, accogliendo nelle proprie descrizioni ogni cosa così come si dà a conoscere, ma lasciandosi guidare oltre le apparenze – verso il profilo nascosto delle cose – dalle apparenze stesse" (Sità, 2012, p. 45-46).

Lo scopo non è quello di descrivere le esperienze nella loro fattualità bensì di cogliere in esse le *strutture* stabili dell'esperienza, le sue fonti di significato (Gallagher, Zahavi, 2009 tr. it. 2022). Pertanto, si può dire che l'approccio fenomenologico permette di cogliere il punto di incontro tra le essenze e le esperienze, in quei mondi della vita a cui la ricerca fenomenologica guarda. Le essenze, infatti, non esistono indipendentemente dalla realtà e dal soggetto che le coglie, poiché secondo la prospettiva fenomenologica la coscienza e il mondo sono reciprocamente connessi.

Affinché la fenomenologia si costituisca come metodo di ricerca rigoroso è necessario che si muova seguendo alcuni orientamenti (Bertolini, 1988). Un primo che coincide con la

necessità di guardare le vicende umane entro paradigmi che valorizzino la soggettività, e che si sgancino da approcci oggettivisti e deterministici. A questo primo orientamento ne consegue un secondo connesso alla necessità delle scienze dell'educazione di elaborare metodologie di indagine coerenti con i suoi campi di conoscenza: la soggettività e l'esperienza. Un ultimo orientamento coincide con un compito che la ricerca educativa è chiamata ad assolvere, ossia quello di produrre un sapere eidetico che non si limiti a collezionare profili singolari ma che guardi alle strutture comuni di un fenomeno.

Seppur nella letteratura sulla ricerca qualitativa il metodo fenomenologico si è ampiamente diffuso, individuando nella fenomenologia una possibile ispirazione per gli approcci di ricerca empirica, parallelamente, il dibattito scientifico si è animato rispetto all'applicabilità dei principi dell'approccio fenomenologico, nato come metodo filosofico, alla ricerca sul campo.

Se la fenomenologia eidetica mira a cogliere le esperienze vissute dalla coscienza per intercettarne le pure essenze, la fenomenologia empirica ha come obiettivo esplorare i vissuti nel loro concreto accadere. “Nella realtà dell'esperienza, infatti, non si incontrano essenze generali, ma solo fenomeni che si manifestano come attualizzazioni particolari delle essenze” (Mortari, Bombieri, Valbusa, Ubbiali, 2024, p. 10). Più che di un atto intuitivo, la ricerca empirica richiede di osservare e analizzare un determinato fenomeno rispetto al suo accadere, per comprendere le forme particolari con cui quel fenomeno si manifesta. L'obiettivo non coincide dunque con l'individuazione delle essenze eidetiche bensì con il cogliere le essenze materiali e concrete nel tempo e nello spazio in cui accadono. Questo processo non si attua attraverso l'intuizione immediata bensì mediante una continua attenzione al reale.

A questo proposito Luigina Mortari e colleghi individuano delle azioni euristiche e dei principi metodologici che guidano la fenomenologia empirica.

Azioni euristiche:

- individuare gli strumenti più adeguati a esplorare i vissuti dei partecipanti alla ricerca, in modo da raccogliere dati singolari e concreti;
- raccogliere una pluralità di vissuti attraverso il coinvolgimento dei partecipanti che hanno avuto esperienza diretta con il fenomeno oggetto d'indagine;
- raccogliere ogni esperienza vissuta descrivendola attraverso etichette che esprimano la sua essenza concreta;
- elaborare a partire dalle etichette un raggruppamento dei significati simili;
- definire concetti attraverso le qualità comuni del fenomeno;
- costruire una gerarchia di essenza che corrisponda a macrocategorie;

- recuperare e descrivere i dati unici come sintesi della complessità del fenomeno;
- descrivere le qualità del fenomeno indagato;
- implementare il principio di ricorsività, ritornando ai dati originari e alle etichette descrittive

A queste azioni euristiche corrispondono tre principi metodologici:

- identificare variazioni quantitative del fenomeno;
- effettuare un'analisi dettagliata di ogni esperienza vissuta;
- supervisionare riflessivamente i processi cognitivi alla base delle azioni euristiche.

Questo processo che permette l'applicabilità dell'approccio fenomenologico-ermeneutico alla ricerca sul campo si costituisce come un "grappolo di essenze" (*ivi*, p. 11), una rete di significati emergenti utili al processo di analisi di un fenomeno.

Il rigore della ricerca di matrice fenomenologica-ermeneutica non coincide con la standardizzazione di procedure e strumenti ma con l'offrire una cornice di riferimento entro cui condurre la ricerca sul campo. L'epistemologia della ricerca fenomenologica-ermeneutica si sviluppa attraverso: una riflessione sistematica dei processi di pensiero; la circolazione e il confronto delle intuizioni entro una comunità di ricerca; l'assunzione a priori della possibilità di fallire, come atteggiamento utile a elaborare una conoscenza ricca e articolata, in grado di valorizzare le pluralità (Sorzio, 2005).

Questo approccio fornisce gli strumenti per accostarsi all'esperienza attraverso una lenta elaborazione della conoscenza. Il focus dell'attenzione della ricerca di matrice fenomenologica diviene non solo l'esperienza soggettiva ma soprattutto i significati che il soggetto attribuisce a tale esperienza.

Operativamente, la ricerca sull'esperienza prevede una riduzione fenomenologica a partire dalla quale è possibile affinare lo sguardo sul fenomeno oggetto d'indagine, per cercare di coglierne il senso a partire da alcuni interrogativi iniziali, in un disegno di ricerca da intendersi sempre come *emergente*. L'analisi delle evidenze qualitative porta all'individuazione della struttura essenziale di quel particolare tipo di esperienza, che verrà poi concettualizzata oltre le singole soggettività, pur senza pretesa di generalizzazione (Mortari, Ghirrotto, 2019). Il fenomeno, in questo modo, si rende manifesto e comunicabile attraverso progressive descrizioni. Rispetto alle pratiche educative, attuali e possibili, la scelta del metodo fenomenologico attiene ad una specifica necessità: quella di attuare modalità adeguate e feconde all'individuazione della pluralità dei contesti, dei processi di elaborazione, dei linguaggi, delle conoscenze dei soggetti protagonisti.

Sebbene gli indirizzi di ricerca empirica ispirati alla fenomenologia abbiano in comune l'interesse per l'esperienza vissuta, è possibile declinare l'approccio fenomenologico

secondo tre differenti modalità: l'*approccio eidetico*, l'*approccio ermeneutico* e, sviluppatosi più recentemente, la *lifeworld research* (Sità, 2012).

L'approccio eidetico si ispira alla fenomenologia descrittiva di matrice husserliana, di cui il massimo esponente è Amedeo Giorgi. Ai fini dell'analisi filosofica è essenziale il processo di riduzione trascendentale, ossia l'assunzione di un atteggiamento del ricercatore per il quale gli atti della coscienza sono appartenenti ad una coscienza in quanto tale. Il compito del ricercatore diviene quello di cogliere l'essenza dell'oggetto di conoscenza attraverso il metodo della variazione immaginativa, ossia identificando le dimensioni dell'oggetto senza le quali l'oggetto stesso non si darebbe. L'elaborazione dei dati raccolti comporta un inquadramento del fenomeno oggetto di indagine entro una prospettiva. Infine, l'analisi dei dati implica l'individuazione della struttura essenziale dell'esperienza, che verrà successivamente descritta e concettualizzata. L'approccio fenomenologico-eidetico si configura, in sintesi, quale descrizione dell'esperienza, a partire dalla quale si cercano le componenti essenziali di un fenomeno.

L'approccio ermeneutico (van Manen, 1990; Artoni, Tarozzi, 2010) pone come sua centralità l'interpretazione dei vissuti della persona, partendo dal presupposto secondo il quale ogni conoscenza è inevitabilmente interpretativa e che la ricchezza dell'esperienza è il frutto della sua risignificazione.

La centralità nell'approccio fenomenologico-ermeneutico è posta più sul soggetto che sull'oggetto di indagine, in quanto l'interesse si focalizza principalmente sulla singolarità e sull'unicità dell'esperienza vissuta.

Questa considerazione, applicata ai metodi della ricerca, indica precise modalità di raccolta e analisi dei dati: le narrazioni soggettive rappresentano l'esito di una costruzione collaborativa tra il partecipante e il ricercatore; quest'ultimo riveste i panni di facilitatore e mediatore dell'esperienza dell'altro. L'esito di un percorso di ricerca, secondo la prospettiva fenomenologica di stile ermeneutico, è accompagnare i soggetti a "divenire pienamente sé stessi" (van Manen, 1990, p. 12).

Un ulteriore approccio fenomenologico, sviluppatosi più recentemente in Europa è costituito dalla *lifeworld research* (ricerca sul mondo della vita). Questo approccio rintraccia una possibile sintesi tra l'approccio eidetico e quello ermeneutico. La riflessione si snoda su due livelli: un primo che attiene all'atto cognitivo fondamentale della ricerca fenomenologica, descrizione per i sostenitori dell'approccio eidetico e interpretazione per gli autori di stampo ermeneutico; e un secondo che fa riferimento all'esito della ricerca, che è costituito dal riconoscere le essenze intese come strutture generali dell'esperienza umana dall'approccio eidetico e dalla centralità dei profili singolari e dei significati delle essenze

dall'approccio ermeneutico. Il concetto chiave del *lifeworld research* è il mondo della vita, in quanto l'esperienza appartiene a una persona che è corpo situato dal punto di vista temporale e spaziale nella relazione con il mondo vissuto. Secondo questo approccio il significato non è né costruito né trovato ma portato alla luce. Nella ricerca empirica lo studio del fenomeno d'indagine deve tener conto di sette componenti: il sé, la relazionalità, la corporeità, la temporalità, la spazialità, la progettualità e il discorso. Questi sette elementi costitutivi del mondo della vita rappresentano delle costanti dell'esperienza; ai fini della ricerca essi si traducano in linee guida attraverso le quali organizzare le narrazioni dei partecipanti.

È possibile, come detto nell'Introduzione, innestare una ricerca sul campo che, rispetto agli indirizzi indicati e portando a sintesi l'indirizzo eidetico e quello ermeneutico – con una maggiore enfasi sul primo, rispetto alla comprensione di un fenomeno quale quello del *burnout* risulta particolarmente preziosa.

Utilizzare l'approccio fenomenologico-ermeneutico in una ricerca sul campo permette di transitare dalla *spiegazione* alla *comprensione* del *burnout* dei docenti. La comprensione rappresenta una modalità peculiare del nostro stare al mondo. Da qui lo sforzo di descrivere accuratamente i fenomeni educativi dalla prospettiva delle persone coinvolte, con un'attenzione particolare alle parole e alle loro strutture di significato (Musi, 2022).

A partire da queste considerazioni la fenomenologia si configura quale paradigma di ricerca e formazione fecondo, nella misura in cui fornisce una considerazione umanistica dell'esperienza umana; implica una sensibilità per l'esperienza vissuta e la situazionalità, un'attitudine a sfidare gli atteggiamenti prevalenti e scontati e, quindi, un tentativo di comprensione approfondita dell'esistenza umana.

Come si vedrà l'obiettivo non sarà quello di quantizzare i risultati, assecondando un approccio basato sull'evidenza empirica e su ciò che è misurabile, bensì significare o ri-significare un determinato fenomeno a partire dal vissuto, dai pensieri, dalle opinioni, dalle percezioni, dalle narrazioni dei partecipanti alla ricerca, così da intercettare possibili direzioni di senso e di metodo per l'educazione.

3.2 Una ricerca, più sguardi

La ricerca che viene di seguito presentata ha avuto come obiettivo di indagare i vissuti dei docenti conseguentemente ai cambiamenti prodotti dall'emergenza sanitaria da Covid-19 e l'incidenza di questi sui livelli di *burnout* e soddisfazione lavorativa.

Seppur la ricerca svolta sia stata condotta assecondando la metodologia qualitativa, come introduzione all'analisi per una maggiore comprensione del fenomeno sono stati applicati anche metodi di ricerca quantitativi. Infatti, la finalità più ampia seguendo il metodo fenomenologico, è stata quella di comprendere il fenomeno del *burnout* dei docenti attraverso un progressivo approfondimento che dalla *misurazione* giunge alla *comprensione*. Il metodo fenomenologico proprio per la sua costituzione dialogica con le altre scienze umane, permette di attingere alla conoscenza attraverso un processo di continuo approfondimento di senso a spirale. Il punto di vista quantitativo non ha dunque l'obiettivo di generalizzare i risultati bensì di offrire un primo sguardo utile ad un'ulteriore analisi più accurata che si radica nei vissuti, nelle rappresentazioni, nelle differenti esperienze dei partecipanti alla ricerca.

In altri termini, sono stati applicati due punti di vista, due differenti sguardi utili ad una più ampia comprensione del rischio di *burnout* a scuola. Il primo sguardo, quello quantitativo, è stato applicato con l'obiettivo di misurare i livelli di *burnout* e soddisfazione lavorativa; il secondo sguardo, quello qualitativo, ha avuto come obiettivo indagare le rappresentazioni del fenomeno del *burnout* dal punto di vista dei docenti.

3.3 Un primo sguardo quantitativo

Il primo momento quantitativo alla ricerca ha avuto come obiettivi generali:

- misurare i livelli di *burnout* e di soddisfazione lavorativa dei docenti della scuola secondaria di secondo grado della provincia di Palermo, prima e dopo la diffusione dell'emergenza sanitaria da Covid-19;
- cogliere l'incidenza dei cambiamenti prodotti dall'emergenza sanitaria sui livelli di *burnout* e soddisfazione lavorativa;
- rintracciare le variabili che si configurano quali possibili fattori di rischio al benessere psico-fisico dell'insegnante e all'insorgere del *burnout*.

È stata condotta un'indagine longitudinale attraverso un disegno di ricerca quasi-sperimentale.

3.3.1 Tema, domande e obiettivi

Il tema della ricerca è il benessere psico-fisico dei docenti della scuola secondaria di secondo grado, conseguentemente alla situazione pandemica. In particolar modo, la ricerca si è concentrata sugli effetti dell'emergenza sanitaria da Covid-19 sui livelli di *burnout* e soddisfazione lavorativa dei docenti. Questi ultimi, infatti, sono stati chiamati ad una rimodulazione repentina del processo di insegnamento che ha mostrato importanti ricadute sul piano personale e professionale, con impatti significativi sulle dimensioni cognitive ed emotive.

Si è voluto rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono i livelli di *burnout* e soddisfazione lavorativa dei docenti conseguentemente all'emergenza sanitaria?
2. Le variabili socio demografiche incidono sui livelli di *burnout*?
3. Le variabili socio demografiche incidono sui livelli di soddisfazione lavorativa?

Per rispondere alle domande sopra elencate si è proceduto a:

- misurare i livelli di *burnout* e di soddisfazione lavorativa;
- comparare le differenze, pre e post Covid-19, tra i punteggi dei docenti all'MBI e al questionario sulla soddisfazione lavorativa;
- valutare la relazione tra variabili sociodemografiche e livelli di *burnout*;
- valutare la relazione tra variabili sociodemografiche e livelli di soddisfazione lavorativa.

La ricerca ha perseguito i seguenti obiettivi:

- misurare le differenze tra i punteggi alla scala di *burnout* e di soddisfazione lavorativa dei docenti a conclusione della fase più acuta dell'emergenza sanitaria confrontandoli con i dati emersi da una ricerca condotta nel 2019;
- correlare i punteggi ottenuti dalla scala del *burnout* e della soddisfazione lavorativa;
- correlare i punteggi ottenuti dalle scale di misurazione del *burnout* e della soddisfazione lavorativa con le variabili sociodemografiche.

3.3.2 Campione

Il campione della ricerca è stato costituito *ad hoc* e ha coinvolto docenti della scuola secondaria di secondo grado della Provincia di Palermo, equamente suddivisi per genere e tipologia di istituto. Sono stati coinvolti quattro istituti, tre licei e un istituto professionale:

Istituto professionale E. Ascione, Liceo Classico Umberto I, Liceo delle Scienze Umane-Linguistico-Economico Sociale G.A. De Cosmi, Liceo Scientifico Statale S. Cannizzaro.

Hanno partecipato alla ricerca 196 insenanti di cui 51 donne (53,06%) e 48 uomini (46,94%) (vedi tabella 1) con età media di 48,23 (vedi tabella 5b). Di cui 48,98% sono coniugati, il 31,63% non coniugati, il 19,39% sono separati/divorziati (vedi tabella 2).

Il 22,46% dei docenti non ha figli, il 77,55% ha uno o più figli (vedi tabella 3). Il 68,2% dei docenti ha un contratto a tempo indeterminato da meno di 10 anni, l'80,7% da 10-20 anni e l'88,6% da oltre 20 anni. Il 32,8% ha un contratto a tempo determinato da meno di 10 anni, il 19,3% da 10-20 anni e l'11,4% da oltre 20 anni (vedi tabella 4).

Le tabelle che seguono permettono una visualizzazione del campione utilizzato nella ricerca del 2023 e del confronto dei dati appena descritti con il campione del 2019. Da tali tabelle si può evincere che i due campioni sono confrontabili, sia alla luce del numero dei soggetti coinvolti, sia in riferimento alla distribuzione per genere, classi di età, stato civile, numero di figli, anni di servizio e anni di servizio presso lo stesso istituto. Nel 2023 sono in leggero aumento i contratti a tempo determinato, fenomeno connesso all'aumento dei pensionamenti in fase post Covid-19.

Tabella 1 - Distribuzione dei gruppi per genere dichiarato

Tipologia di Istituti	2019			2023		
	M	F	Totale	M	F	Totale
Licei	43	57	100	48	51	99
Tecnici/Professional i	51	64	115	44	53	97
Totale	94	121	215	92	104	196

Tabella 2 - Distribuzione dei gruppi per classe di età e stato civile dichiarato

Classi di età	2019 (n=215)			2023 (n=196)		
	Coniugat*	Non coniuga t*	Separat*/ Divorziat*	Coniuga t*	Non coniugat*	Separat*/ Divorziat*
Meno di 31 anni	28	21	13	23	11	9
Da 31 a 40 anni	25	16	15	35	24	7
Oltre 40 anni	51	24	22	38	27	22
Totale	104	61	50	96	62	38

Tabella 3 - Distribuzione di frequenza e distribuzione percentuale del numero figli

n. figli	2019 (n=215)			2023 (n=196)		
	n.		%	n.		%
0	41		19.06	44		22.45
1	55		25.57	48		24.49
2	90		41.85	77		39.29
3	18		8.36	21		10.71
>3	11		5.16	6		3.06
Totale	215		100	196		100

p<.005

Tabella 4 - Distribuzione del gruppo in relazione agli anni in cui si insegna e la posizione lavorativa

Anni di insegnamento	2019 (n=215)		2023 (n=196)	
	Contratto a tempo indeterminato	Contratto a tempo determinato	Contratto a tempo indeterminato	Contratto a tempo determinato
Meno di 10 anni	72,9%	27,1%	68,2%	32,8%
Da 10 a 20 anni	83,3%	16,7%	80,7%	19,3%
Oltre 20 anni	91,4%	8,6%	88,6%	11,4%

p<.005

Tabella 5a – Media e deviazione standard delle variabili: età, n° di figli, anni di servizio, anni nell’istituto attuale – Gruppo 2019

	Età	Numero di figli	Anni servizio	Anni istituto
MEDIA	45,38	1,18	20,06	8,06
D.S.	9,05	1,11	12,89	3,88

p<.005

Tabella 5b – Media e deviazione standard delle variabili: età, n° di figli, anni di servizio, anni nell’istituto attuale – Gruppo 2023

	Età	Numero di figli	Anni servizio	Anni istituto
MEDIA	48,23	1,07	17,37	7,93
D.S.	10,11	1,04	11,45	4,22

p<.005

3.3.3 Strumenti

Il progetto di ricerca ha previsto la raccolta dei dati quantitativi attraverso l'utilizzo di scale di misurazione. Sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- per la misurazione del *burnout* è stato utilizzato l'adattamento italiano del *Maslach Burnout Inventory* (Sirigatti, Stefanile, 1993) composto da un totale di 22 domande che misurano tre dimensioni: esaurimento emotivo, depersonalizzazione, ridotta realizzazione personale. Ad esse si risponde su una scala Likert a 7 punti che va dalla risposta "mai" a "ogni giorno";
- per rilevare il livello di soddisfazione lavorativa è stato utilizzato il Questionario sulla Soddisfazione Lavorativa a cura di Di Nuovo e Alba (1990), una scala composta da 11 item derivata dalla versione italiana del *Minnesota Satisfaction Questionary* di Weiss, Davis, England e Lofquist (1967) cui si risponde su una scala Likert a 4 possibilità;
- infine, ci si è serviti di una scheda per rilevare alcuni dati socio-anagrafici (sesso, età, numero di figli, tipo di contratto, anzianità di servizio, anzianità di servizio nell'attuale sede).

Gli strumenti sopra elencati, raccolti in un unico protocollo, sono stati somministrati negli istituti di Palermo, in due differenti momenti: nell'autunno 2019 e nella primavera del 2023, cioè prima e dopo la pandemia di Covid-19.

3.3.4 Risultati attesi

Questa ipotesi di ricerca ha voluto verificare se e con quali correlazioni l'emergenza sanitaria abbia prodotto differenze significative sui livelli di *burnout* e di soddisfazione lavorativa dei docenti della scuola secondaria di secondo grado di Palermo.

3.3.5 Raccolta e analisi dei dati

I dati raccolti sono stati elaborati mediante il programma computerizzato per l'elaborazione statistica Spss, supportato, per la semplicità d'uso, dal programma per fogli di calcolo: Excel del pacchetto "Office 2000".

Le tabelle 6a e 6b sintetizzano le medie e le deviazioni standard dei punteggi ottenuti nelle sub scale del MBI e nella scala della Soddisfazione Lavorativa. Tali punteggi sono stati differenziati per maschi e femmine e nel totale del gruppo sia per il 2019 che per il 2023.

È stata valutata la significatività delle differenze tra le medie utilizzando il test zeta a due code e gli effetti Cohen (1977).

Tabella 6a – Media e deviazione standard delle scale nei due sessi e nel gruppo coinvolto totale

	Maschi (n = 94)		Femmine (n = 121)		Tot. Gruppo 2019 (n = 215)	
	MEDIA	D.S.	MEDIA	D.S.	MEDIA	D.S.
EE	20,60	9,13	22,25	5,91	20,79	9,90
DP	10,20	5,46	14,00*	2,45	10,65	5,32
RP	30,00	7,72	23,00*	4,32	29,18	7,70
SL	38,83	7,05	37,25	3,40	38,65	6,71

* = p<.001

(EE= Esaurimento Emotivo, DP= Depersonalizzazione, RP= Realizzazione Personale, SL= Soddisfazione Lavorativa, SLI= Soddisfazione Intrinseca, SRC= Soddisfazione Rapporto con i Colleghi, SRS= Soddisfazione Rapporto con i Superiori)

Tabella 6b – Media e deviazione standard delle scale nei due sessi e nel gruppo coinvolto totale

	Maschi (n = 92)		Femmine (n = 104)		Tot. Gruppo 2023 (n = 196)	
	MEDIA	D.S.	MEDIA	D.S.	MEDIA	D.S.
EE	26,0	7,15	28,67*	6,48	27,7	7,98
DP	9,72	6,11	11,23	3,02	10,31*	5,72
RP	31,07	8,21	21,56*	6,18	25,75*	6,91
SL	35,56	6,64	38,87	5,89	36,14*	6,33

* = p<.001

(EE= Esaurimento Emotivo, DP= Depersonalizzazione, RP= Realizzazione Personale, SL= Soddisfazione Lavorativa, SLI= Soddisfazione Intrinseca, SRC= Soddisfazione Rapporto con i Colleghi, SRS= Soddisfazione Rapporto con i Superiori)

Dai dati emersi si evince che il genere femminile ha punteggi maggiori nelle sub-scale dell'“esaurimento emotivo” e della “realizzazione personale” a livello di significatività .001 (tab. 6a e 6b). In particolar modo, rispetto al 2019 nel 2023 si registra un aumento dei livelli di “esaurimento emotivo” (28,67*) e una diminuzione dei livelli di “realizzazione personale” (21,56*) significativo per le donne.

Rispetto a tutto il gruppo coinvolto differenze significative sono state riscontrate nelle dimensioni del *burnout* “depersonalizzazione” (10,31*) e “realizzazione personale” (25,75*). Rispetto ai dati del 2019 sono diminuiti i livelli di “realizzazione personale” (dal 29,18 nel 2019 al 25,75* nel 2023) e la “soddisfazione lavorativa” totale (dal 38,65 nel 2019 al 36,14*). Sono aumentati, seppur in maniera non significativa, i livelli di “esaurimento emotivo” su tutto il gruppo coinvolto.

Le successive tabelle 7a e 7 b, 8a e 8b, mostrano le correlazioni fra le sub-scale del *burnout* e la scala di Soddisfazione Lavorativa, nonché fra le stesse e le variabili socio anagrafiche descritte nel precedente paragrafo.

Tabella 7a – Correlazione fra le scale – Gruppo 2019

SCALE	EE	DP	RP	SL
EE	1,00			
DP	0,57#	1,00		
RP	-0,45°	-0,61*	1,00	
SL	-0,39°	-0,26	0,26	1,00

* = $p < .01$ (limite critico $r > 0.50$); ° = $p < .05$ (limite critico $r > 0.39$);
= *effect-size* superiore al valore critico secondo Cohen ($r > 0.30$).

Tabella 7b – Correlazione fra le scale – Gruppo 2023

SCALE	EE	DP	RP	SL
EE	1,00			
DP	0,71*	1,00		
RP	-0,51*	-0,82*	1,00	
SL	-0,32#	-0,17	0,22	1,00

* = $p < .01$ (limite critico $r > 0.50$); ° = $p < .05$ (limite critico $r > 0.39$);
= *effect-size* superiore al valore critico secondo Cohen ($r > 0.30$).

Tabella 8a – Correlazioni tra scale e variabili socio-anagrafiche – Gruppo 2019

SCALE	Età	N° figli	Anni di servizio	Anni di istituto
EE	-0,09	0,09	0,18	0,10
DP	-0,13	-0,27*	-0,15	-0,33*
RP	-0,08	0,01	-0,07	-0,08
SL	0,05	0,15	0,17	0,11

* = $p < .01$ (limite critico $r > 0.50$); ° = $p < .05$ (limite critico $r > 0.39$);
= *effect-size* superiore al valore critico secondo Cohen ($r > 0.30$).

Tabella 8b – Correlazioni tra scale e variabili socio-anagrafiche – Gruppo 2023

SCALE	Età	N° figli	Anni di servizio	Anni di istituto
EE	-0,19	0,21	0,32#	0,54*
DP	0,23	0,58*	-0,21	-0,54*
RP	-0,17	0,09	-0,14	-0,19
SL	0,11	0,27	0,19	0,16

* = $p < .01$ (limite critico $r > 0.50$); ° = $p < .05$ (limite critico $r > 0.39$);
= *effect-size* superiore al valore critico secondo Cohen ($r > 0.30$).

Per la significatività statistica oltre a considerare i tradizionali limiti di probabilità ($p < .05$; $p < .01$) sono state pure evidenziate le tendenze rilevanti in quanto superiori al coefficiente $r = .30$, corrispondente al “mean effect-size” formulato da Cohen (1977).

Dalla tabella 7b va evidenziato che i tre fattori che costituiscono il *burnout* non sono indipendenti, ma, al contrario, fortemente correlati tra loro; positivamente l’“esaurimento emotivo” e la “depersonalizzazione” (0,71*) e negativamente l’“esaurimento emotivo” con

la “realizzazione personale” (-0,51*) e la “depersonalizzazione” con la “realizzazione professionale” (-0,82*), in linea con gli studi effettuati con questo strumento.

Rispetto ai dati raccolti nel 2019, nel 2023 la correlazione negativa tra la “depersonalizzazione” e la “realizzazione professionale” è aumentata (-0,61* nel 2019 e -0,82* nel 2023).

Riguardo alla correlazione tra le tre componenti del *burnout* e la scala della Soddisfazione Lavorativa risulta un *effect size* negativo fra le sub-scale “esaurimento emotivo” del *burnout* e la scala della Soddisfazione Lavorativa (-0,32#) (tab. 7b).

In riferimento alla correlazione tra le tre componenti del *burnout* e le variabili socio-anagrafiche (tab. 8b) si evince: una correlazione positiva tra la “depersonalizzazione” e il numero dei figli (0,58*) e tra l’”esaurimento emotivo” e gli anni di insegnamento presso lo stesso istituto (0,54*); una correlazione negativa significativa tra la “depersonalizzazione” e gli anni di insegnamento presso lo stesso istituto (-0,54*).

Rispetto ai dati del 2019, nel 2023 la correlazione tra la “depersonalizzazione” e il numero di figli divenuta positiva nella ricerca più recente (da -0,27* nel 2019 al 0,58* nel 2023), ipotizzandosi che ciò sia correlato proprio in fase di pandemia alla maggiore presenza delle relazioni familiari. È aumentata la correlazione negativa tra la “depersonalizzazione” e gli anni di insegnamento presso lo stesso istituto (da -0,33* nel 2019 al -0,54 nel 2023), ad indicare una crisi della comfort zone lavorativa ed uno stress connesso alla didattica in fase pandemica.

I dati dimostrano che la soddisfazione lavorativa del gruppo di docenti coinvolto nella ricerca seppur posizionata nel range “alto” è diminuita nella ricerca del 2023: dal 38,65 nel 2019 al 36,14 nel 2023 (dato significativo).

Per quanto riguarda le scale del *burnout*, i docenti nel 2023 hanno un livello *moderato* di esaurimento emotivo, un livello *basso* di depersonalizzazione e un livello *moderato* di ridotta realizzazione personale, in sintonia con i dati del 2019, anche se è aumentato l’esaurimento emotivo e diminuita la realizzazione personale.

3.3.6 Una prima discussione

Dall’analisi dei dati emerge che, conseguentemente all’emergenza sanitaria da Sars Covid-19, i docenti hanno sperimentato una minore realizzazione personale e soddisfazione lavorativa a scuola. Il particolar modo, le donne riportano un livello maggiore di esaurimento emotivo rispetto al 2019. La dimensione della depersonalizzazione nel 2023 appare maggiormente compromessa. Ricordiamo che questa rappresenta la componente

interpersonale del job *burnout* e si manifesta con il distacco relazionale e la riduzione del coinvolgimento emotivo nei contesti lavorativi. A scuola questo si traduce in un impoverimento delle relazioni con gli studenti e con i colleghi e in una riduzione della partecipazione e del senso di comunità.

Dall'analisi dei dati è possibile intercettare dei possibili fattori di rischio e di prevenzione al *burnout* a scuola. In particolar modo, il numero dei figli sembra incrementare il rischio di depersonalizzazione. Contestualizzando al periodo pandemico, l'invischiamento della dimensione personale e professionale – acuito anche dal lavoro “agile” svolto nel contesto domestico – e la sovrapposizione di compiti professionali e personali (si pensi alla preparazione delle lezioni online e la cura dei figli) sembrano aver inciso sulla disponibilità relazionale ed emotiva con i colleghi e con gli studenti (Vinciguerra, Coppola, 2024). Più in generale, la riduzione dei contatti e delle possibilità di partecipazione e scambio interpersonale, conseguentemente alla sospensione delle attività didattiche in presenza e alla chiusura delle scuole, ha prodotto importanti ripercussioni sulla disponibilità e sul coinvolgimento emotivo dei docenti. Anche gli anni di insegnamento presso lo stesso istituto sembrano aver aumentare il rischio di esaurimento emotivo nel contesto scolastico, indice di un maggiore investimento emotivo nel contesto lavorativo. Tuttavia, gli anni di insegnamento presso lo stesso istituto si configurano quale fattore di protezione al rischio di depersonalizzazione. Sentirsi parte di una comunità sembra proteggere dal *burnout* nella misura in cui le relazioni vengono percepite come risorsa e supporto, mettendo in luce la valenza positiva del legame.

3.4 Un secondo sguardo radicato nell'esperienza

Nel tentativo di offrire una prima rappresentazione del *burnout* e la soddisfazione lavorativa sono state raccolte le rappresentazioni dei docenti attraverso un'indagine qualitativa dell'esperienza vissuta. A questo proposito è stata assunta una postura epistemica volta a cogliere le strutture di significato rimanendo fedeli alle narrazioni dei partecipanti alla ricerca e a ciò che le narrazioni ci donano.

3.4.1 Finalità e obiettivi

Assecondando il metodo fenomenologico-ermeneutico, la finalità della seconda fase della ricerca sul campo è stata cogliere il sapere naturale e spontaneo dei partecipanti, considerato prezioso per la comprensione del fenomeno del *burnout* a scuola.

La ricerca ha perseguito i seguenti obiettivi:

- raccogliere le rappresentazioni di cosa siano il *burnout* e la soddisfazione lavorativa;
- indagare le percezioni del cambiamento dell'attività lavorativa durante la pandemia da Covid- 19;
- individuare i possibili cambiamenti volti a ridurre il rischio di insoddisfazione lavorativa a scuola;
- individuare le possibili forme di supporto agito dalla comunità di appartenenza per ridurre il rischio di *burnout* a scuola.

3.4.2 Partecipanti

Poiché la ricerca di stile fenomenologico-ermeneutico non si interessa a pervenire a risultati generalizzabili ad un gruppo omogeneo della popolazione ma a cogliere in profondità la questione della ricerca, il gruppo dei partecipanti viene scelto assecondando una prospettiva che individua gli informatori significativi (Mortari, 2007). Il coinvolgimento mirato che fa ricorso a un numero limitato di soggetti che hanno una relazione diretta con il fenomeno d'indagine; questo rappresenta il criterio di selezione dei partecipanti alla ricerca qualitativa.

Il gruppo coinvolto nella ricerca, condotta nei mesi di dicembre 2023 e gennaio 2024, è stato scelto su base volontaria e ha coinvolto un totale 53 docenti, di cui di cui 34 donne (64,15%) e 19 uomini (35,85%) di età compresa tra i 31 e i 65 anni, della scuola secondaria di secondo grado della provincia di Palermo, provenienti dall'Istituto Professionale E. Ascione e dal Liceo delle Scienze Umane-Linguistico-Economico Sociale G.A. De Cosmi. Il 22,65% dei docenti non ha figli, il 26,41% ha un figlio, il 45,28% ha due figli, il 5,66 ha più di due figli. Tutti i docenti hanno un contratto a tempo indeterminato.

Il gruppo di docenti coinvolto nella ricerca è significativo nella misura in cui è portatore di un'esperienza unica e singolare e orienta il processo di significazione dell'esperienza vissuta e donata.

3.4.3 Strumenti

Al fine di indagare le rappresentazioni della soddisfazione lavorativa e del *burnout* a scuola è stato somministrato un questionario composto da 6 item a completamento e una scheda socio-anagrafica.

Gli item a risposta aperta del questionario sono stati i seguenti:

1. Il *burnout* è...
2. La soddisfazione lavorativa è determinata da...
3. L'insoddisfazione lavorativa è determinata da...
4. Com'è cambiata la percezione della mia attività lavorativa durante la pandemia da Covid-19?
5. Il rischio di insoddisfazione lavorativa può essere ridotto a scuola attraverso quali cambiamenti?
6. Per supportarmi nel mio lavoro la mia comunità di appartenenza (i colleghi, i familiari, gli amici) potrebbe...

3.4.4 Risultati attesi?

Secondo il pensiero fenomenologico l'essenza è la qualità che caratterizza un fenomeno e senza la quale esso non potrebbe darsi (Stein, 1913-1922, tr. it. 2001). L'essenza dice ciò che un fenomeno è in generale, cioè quali proprietà gli appartengono necessariamente. Questa definizione di essenza solleva un'importante questione nella ricerca empirica: il risultato è sempre situato e non può acquisire una valenza universale. Se l'essenza di un fenomeno risponde al suo essere, il risultato rappresenta il *come* del fenomeno, sempre connesso al contesto in cui si manifesta e ai significati di cui è investito.

Più che alla trasferibilità della conoscenza prodotta in termini di risultati, con cui la ricerca qualitativa si è ampiamente confrontata, la ricerca fenomenologica si interessa alle strutture essenziali di un fenomeno che non possono essere riconosciute come universalmente valide. In questa prospettiva, i risultati della ricerca fenomenologica tengono conto sia delle esperienze soggettive di ciascun partecipante che della struttura comune delle esperienze umane (Sità, 2012). Questo rappresenta il valore che la ricerca fenomenologica aggiunge rispetto alla ricerca empirica quantitativa. Assecondando questa prospettiva, più che di dati attesi è opportuno parlare di *attesa del dato*, in riferimento al suo progressivo mostrarsi. Il risultato nella ricerca fenomenologica non coincide solo con il dato vero e proprio ma si inserisce in quell'attesa, in quella tensione che permette al dato di donarsi.

3.4.5 Analisi del materiale narrativo

Leggendo le narrazioni dei partecipanti è stato possibile avviare una prima indagine dell'esperienza vissuta. Si è proceduto a individuare le strutture di significato, utili a una visione quanto più analitica del materiale narrativo. Dopo aver eliminato le ridondanze (Giorgi, 2003) è stato elaborato il significato di ciascuna unità così da sintetizzare e integrare le intuizioni di senso per pervenire a una rappresentazione del fenomeno. Successivamente sono state individuate delle etichette (Sità, 2012), ossia ampie categorie di significato utili a intercettare e fare emergere possibili nuclei di senso.

Nel tentativo di offrire una prima rappresentazione di cosa siano il *burnout* e la soddisfazione lavorativa a scuola è stato chiesto ai docenti di rispondere alla domanda “Il *burnout* è...”.

La prima categoria emersa è riconducibile ai *sentimenti negativi* connessi all'ambiente lavorativo.

Emerge che il *burnout* è uno stato di esaurimento e sofferenza fisica, emotiva e intellettuale causata dalle eccessive richieste del contesto lavorativo rispetto alle quali l'insegnante non possiede le risorse necessarie per rispondere adeguatamente. La persona sperimenta sentimenti di *frustrazione, svuotamento, stanchezza, fatica, assenza di stimoli e impossibilità nel fronteggiare le difficoltà in maniera costruttiva*.

La seconda categoria emersa attiene alle *cause* dell'insorgere del *burnout* a scuola. Dal questionario emerge che le maggiori criticità sperimentate dai docenti sono riconducibili ad un eccessivo carico di lavoro, a un'assenza di risorse messe a disposizione dall'organizzazione, alla centralità della relazione interpersonale nel contesto professionale e alla conciliazione tra condizioni sociali, lavorative e familiari.

La sindrome da rapido esaurimento emotivo e fisico ed erosione dell'impegno nel lavoro, risultato dello stress cronico nelle persone che si occupano degli altri esseri umani, in particolare se questi hanno problemi o stanno soffrendo;

Un momento in cui la ragione viene sopraffatta dagli impulsi emotivi;

Stato di esaurimento psicofisico causato da situazioni sociali lavorative e familiari stressanti;

La sensazione di non avere più le risorse necessarie per fronteggiare le richieste dell'ambiente lavorativo.

Dall'analisi dell'item "La soddisfazione lavorativa è determinata da..." emerge una prima evidenza significativa: la soddisfazione lavorativa è connessa a quella che possiamo definire *vocazione*, una disposizione personale a compiere scelte, una risposta ad uno specifico appello. L'insegnamento diviene una pratica soddisfacente nella misura in cui è guidato dall'*amore per il proprio lavoro*, che orienta il *raggiungimento degli obiettivi prefissati* e la *gratificazione professionale e personale*. La soddisfazione lavorativa dell'insegnante si esprime con il *successo formativo degli studenti* e con un *bilancio positivo tra energie emotive investite, risultati ottenuti e riconoscimento dell'impegno*.

Dall'analisi delle risposte emerge un'ulteriore categoria riconducibile alla soddisfazione lavorativa che attiene al *clima organizzativo*. Promuovono soddisfazione lavorativa quei contesti scolastici in cui si instaurano relazioni di *stima e fiducia reciproca*, in cui vi è *comunione e collaborazione di intenti*, una scuola capace di promuovere *emozioni positive*. La soddisfazione lavorativa non è dunque un fattore individuale bensì una condizione dipendente dal contesto e dalle relazioni che in esso si instaurano.

Riprendendo le parole dei partecipanti alla ricerca la soddisfazione lavorativa a scuola è determinata:

Da un lavoro che si svolge con amore;

Successo formativo e creazioni di rapporti di stima e fiducia reciproche;

La misura in cui ci si sente realizzati nello svolgimento del proprio lavoro rispetto al quale si sviluppano emozioni positive;

Lo stare bene quando si lavora in un clima sereno e collaborativo e si ottengono i risultati attesi.

Guardando all'insoddisfazione lavorativa questa sembra essere connessa al *disallineamento della propria vocazione professionale*. Dalle risposte emerse dai docenti l'insoddisfazione lavorativa a scuola è connessa all'*impossibilità di raggiungere gli obiettivi prefissati*, all'*insuccesso formativo degli studenti*, ad un *eccessivo carico di lavoro* e a uno *scarso riconoscimento sociale, professionale ed economico*. La *mancanza di riconoscimento* appare la dimensione centrale dell'insoddisfazione lavorativa dei docenti, i quali dichiarano di non sentirsi gratificati e valorizzati rispetto al proprio ruolo. Un'altra categoria emersa, così come per la soddisfazione lavorativa, è il *clima organizzativo*.

L'insoddisfazione lavorativa a scuola cresce in assenza di *collaborazione*, di *dialogo* e di *finalità comuni*. Questi contesti, più che promuovere il benessere personale e professionale si configurano quali terreni di *conflitto e solitudine*.

Più in generale, dai dati emersi si evince che l'insoddisfazione lavorativa è riconducibile:

Insuccesso formativo degli studenti, difficoltà di dialogo con i colleghi, sentirsi soli;
Quando non si lavora in clima sereno e di collaborazione per uno scopo comune;
Un inadeguato riconoscimento del proprio lavoro e della correttezza e serietà con il quale lo si svolge e da rapporti non improntati sulla lealtà. Mancata condivisione dell'idea che ognuno deve fare la sua parte affinché tutto funzioni;
Un ambiente disorganizzato e/o conflittuale, poche soddisfazioni in termini di ricadute concrete, emotive ed economiche.

In riferimento all'item "Com'è cambiata la percezione della mia attività lavorativa durante la pandemia da Covid-19?" sono emerse tre categorie di significato. Una prima riconducibile ai *sentimenti negativi* causati da un peggioramento della percezione della propria attività professionale. I docenti durante il Covid-19 hanno sperimentato emozioni quali *ansia, insicurezza, sfinimento, disorientamento, fatica, deterioramento emotivo*. Una seconda categoria attiene alla *dimensione relazionale*. In particolar modo, i docenti indicano come durante la pandemia abbiano vissuto un *deterioramento delle relazioni interpersonali* con i colleghi e con gli studenti e un *progressivo distacco emotivo*. Un'ultima categoria attiene alla *percezione delle dinamiche lavorative*. L'attività lavorativa è stata percepita come *più intensa e faticosa* a causa dei *cambiamenti organizzativi* e dell'*allungamento dell'orario lavorativo*. Tali cambiamenti hanno diminuito la *motivazione personale*, acuendo i sentimenti di *insicurezza e ansia professionale*.

Ho capito ancora di più che il nostro compito non è solo quello di impartire conoscenze, ma soprattutto di relazionarci, di discutere con gli alunni per creare un dialogo costruttivo;
Era tutto slegato e inutile;

La mia attività lavorativa, ancora di più, mi è sembrata fragile e poco efficace nel rappresentare un punto fermo nella vita degli alunni;

La impossibilità di tessere relazioni umane, di ampliare le interazioni, la prospettiva percettiva, emotiva.

Alla domanda “Il rischio di insoddisfazione lavorativa può essere ridotto a scuola attraverso quali cambiamenti?” i docenti hanno individuato tre dimensioni capaci di configurarsi quali elementi di protezione al rischio di insoddisfazione lavorativa. Una prima dimensione attiene alla possibilità di *riscoprire la propria vocazione professionale, valorizzando l’insegnamento* e incrementando la *motivazione personale*. Una seconda dimensione fa riferimento alle *relazioni* all’interno del contesto lavorativo. Affinché un insegnante possa essere soddisfatto professionalmente è necessario che a scuola si instaurino relazioni fondate sulla *collaborazione*, sulla *condivisione* e sul *supporto reciproco fra colleghi*. L’ultima dimensione si riferisce al *piano organizzativo*, alla necessità di *maggiori strumenti e supporti didattici, minori procedure burocratiche*, un adeguato *supporto formativo* e una maggiore attenzione al *benessere lavorativo*.

Crederci nella propria missione e nel proprio ruolo di educatore;

Alcune strategie che possono ridurre il rischio di insoddisfazione lavorativa possono essere i seguenti: supporto e formazione continua, carico di lavoro sostenibile, supporto per il benessere lavorativo, flessibilità e autonomia, valorizzazione del lavoro degli insegnanti, adattamento alle nuove tecnologie;

Ritengo necessaria la comunicazione personale tra colleghi (non legata, quindi, solamente al confronto sui propri alunni) che, spesso, pur vivendo tante ore insieme si conoscono poco;

Nonostante mi renda conto di quanto possa apparire impopolare, continuo a ritenere che aumentare i tempi di confronto tra gli insegnanti (nei consigli di classe, nei dipartimenti, negli spazi di autoformazione) possa essere un fattore di protezione, proprio nei termini di condivisione di criticità, buone pratiche e strategie oltre che di sostegno e contenimento emotivo reciproco.

Infine, è stato chiesto ai docenti che hanno partecipato alla ricerca “Per sostenermi nel mio lavoro la mia comunità (colleghi, familiari, amici) potrebbe...”. dalle risposte fornite al

questionario emerge la necessità di un *maggior supporto formale e informale*. Centrali sono i temi della *collaborazione* e dell'*empatia*. I docenti riferiscono che il sostegno percepito nel contesto lavorativo si esprime con il *confronto* e con la *collaborazione tra colleghi*, con il *lavoro di gruppo*, con la creazione di spazi in cui poter *condividere le proprie emozioni e sentirsi accolti e compresi*. I docenti esprimono la necessità di un *maggior accompagnamento formativo* da parte dell'istituzione e di *maggior comprensione da parte di amici e familiari* rispetto al complesso ruolo dell'insegnante.

Prima di tutto avere un approccio empatico, offrire aiuto quando è richiesto, mostrarsi comprensivi, offrire più collaborazione e meno competizione;

Il sostegno sociale in termini di supporto al lavoro, considerato come il supporto di colleghi, ma anche di superiori; importante sviluppare nell'organizzazione una rete informale e formale di supporto emotivo e aiutare il lavoratore a esprimere le proprie emozioni e fragilità in un contesto di non giudizio e comprensione;

Gli amici e familiari dovrebbero essere maggiormente consapevoli della complessità e delicatezza del ruolo di docente;

Attivare figura di coordinamento interno come supporto al clima, corsi di comunicazione strategica, cooperazione, meritocrazia, corretto utilizzo delle tecnologie.

3.5 Metticciare i metodi e gli strumenti: verso la fondazione pedagogica

Il mondo dell'educazione si presenta come un complesso oggetto di indagine. Per tale ragione, i fenomeni educativi sfuggono ai dispositivi epistemici di tipo positivistico (Mortari, 2007). Seppur le scienze "esatte" offrano informazioni importanti sull'oggetto di studio, questo, proprio perché riguarda l'umano, non può essere ridotto a sola misurazione. Per lungo tempo, la spinta alla comprensione dei diversi saperi sembra aver esaltato solo logiche semplicistiche fondate su spiegazioni di tipo empirico, incrementando la quantificazione dei comportamenti umani attraverso rilevanze numeriche e un approccio basato sull'evidenza (*evidence basic-learning*) (Biesta, 2007).

L'obiettivo della presente ricerca non è stato quello di minimizzare il contributo delle scienze empiriche sui fenomeni educativi bensì quello di raccogliere aspetti dell'esperienza del *burnout* a scuola mettendo in dialogo il paradigma sperimentale e quello fenomenologico-ermeneutico.

L'assunzione di questa posizione dialogica permette all'approccio fenomenologico di attingere ai risultati empirici che rappresentano un primo sguardo di insieme (generale e ampio) sul fenomeno oggetto di indagine. La fenomenologica, parallelamente, contribuisce ad offrire uno sguardo in prima persona, più attento e particolare, radicato nell'esperienza vissuta. Questo rappresenta un "processo di validazione" necessario alla comprensione di un fenomeno che, altrimenti, rimarrebbe radicato alla terza persona. La necessità di applicare l'approccio fenomenologico alla ricerca e di "meticciare" i metodi e gli strumenti nasce dalla consapevolezza che "vi è una componente irriducibile del senso dell'esperienza che si trova contenuta nell'esperienza vissuta del soggetto, e di cui egli è il solo capace di render conto in prima persona. Questo è il punto di partenza dell'esigenza epistemologica di coinvolgere una fenomenologia" (Depraz, 2006, p. 258). In questo senso, l'approccio fenomenologico permette di situare l'esperienza, rendendola manifesta e accessibile.

Nella ricerca presentata l'approccio quantitativo ha fornito una prima lente per osservare il fenomeno del *burnout* a scuola, individuando le variabili che concorrono a determinare e ridurre tale condizione. L'approccio qualitativo, nella sua espressione fenomenologica-ermeneutica ha permesso di dispiegare uno sguardo più attento che permette di contestualizzare l'esperienza con un'attenzione particolare alle qualità con cui le cose appaiono. Due punti di vista, entrambi fecondi, seppur differenti. Un primo che coincide metaforicamente con il guardare attraverso una serratura ciò che oltre la porta si rivela, un secondo che permette di accedere ad una visione più ampia e dettagliata dell'esperienza, spalancando finestre.

Alla base di entrambi gli approcci vi è il desiderio di comprendere un fenomeno – spiegare (quantitativo) e comprendere (qualitativo), proprio questo desiderio di comprensione guida l'analisi dei dati nella ricerca. Se la raccolta e l'analisi attraverso metodologie quantitative coincide con l'elaborazione statistica e descrittiva dei dati, nel confronto con il pensiero filosofico il dato si estrae da raffronti e verifiche misurabili.

Alla base dell'approccio fenomenologico-ermeneutico nella ricerca sul campo vi è la consapevolezza dell'incomprensibilità dei fenomeni umani in quanto essi non possono essere confrontati come qualcosa di determinato e determinabile. Il dato allora non coincide con il risultato bensì con il suo *donarsi*. Il dato fenomenologico si dona, attestando la sua donazione (Marion, 1997, tr. it. 2001). In altri termini, più che il dato è la sua donazione che diviene oggetto di indagine nella ricerca fenomenologica-ermeneutica. Ma un dono non postula l'esistenza di una spiegazione ma di una *confessione*, un *riconoscimento* del suo stesso donarsi. Il dato rimane inevidente all'evidenza, si tutela nel suo esistere nella

soggettività umana. Se questo fenomeno non accade il rischio è di assistere alla reificazione dell'oggetto e a una oggettivizzazione del soggetto.

La donazione è indagata a partire dai fenomeni situati. Non il dato ma la sua donazione si indaga all'interno di un percorso che apre *possibilità nell'impossibile*. Il dato allora si rivela attraverso la sua manifestazione, il suo mostrarsi. “Mostrare implica lasciare apparire l'apparenza in modo che essa possa compiere la sua piena apparizione, al fine di riceverla esattamente nel modo in cui essa si offre (*ivi*, p.3).

Il fenomeno della ricerca resta *inevidente* nella sua essenza ma si dona per apparire indirettamente nel suo donarsi. Il compito della fenomenologia nella ricerca sul campo diviene, dunque, un tentativo di accedere all'apparizione dell'apparire, a ciò che non è evidente ma che disvela qualche profilo di sé.

Contestualizzando questa riflessione al *burnout* dei docenti l'approccio quantitativo nella ricerca fornisce una prima spiegazione del fenomeno attraverso la misurazione del benessere individuale nel conteso scolastico; l'approccio qualitativo nella ricerca, e specificatamente quello fenomenologico-ermeneutico, permette di accostarsi alla *struttura* dell'esperienza vissuta.

Portando a sintesi le donazioni offerte dai partecipanti alla ricerca emerge che i docenti, successivamente all'emergenza pandemica, hanno sperimentato una riduzione della realizzazione personale e della soddisfazione lavorativa. Più in generale, i cambiamenti prodotti dall'emergenza sanitaria hanno prodotto ricadute significative sul piano personale, relazionale e professionale. Emerge che i docenti hanno sperimentato sentimenti di solitudine, frustrazione, fatica e ansia e le relazioni interpersonali si sono contraddistinte per un graduale distacco emotivo e un lento deterioramento. La condizione di rischio si è acuita a causa di fattori prevalentemente lavorativi che attengono al clima organizzativo, all'allungamento dei tempi di lavoro e a un eccessivo carico di compiti e procedure burocratiche. Rispetto alla rappresentazione del fenomeno da parte dei docenti coinvolti nella ricerca la collaborazione, il confronto, il riconoscimento reciproco e il supporto formale e informale rappresentano possibili fattori di contenimento al rischio di *burnout* a scuola. I nuclei intenzionali ricorrenti nelle narrazioni dei vissuti dei partecipanti attengono principalmente alla *relazione* e alla *vocazione* e, più nello specifico, alla stretta connessione tra la dimensione etica del sé professionale, che orienta le scelte e la motivazione personale, e la dimensione interpersonale ed emotiva, costitutiva del contesto scolastico.

Sebbene questo processo si delinei come progressivo avvicinamento al senso (Ricoeur, 1986, tr. it 1989), l'essenza del fenomeno resta comunque velata e mai data. All'interno di questo paradosso tra la tensione verso la conoscenza e l'impossibilità di raggiungere una

piena comprensione si articola un'indagine di senso più ampia e adeguata volta a cogliere i caratteri essenziali e costitutivi del fenomeno in questione. Non l'essenza ma i suoi caratteri essenziali, un progressivo avvicinamento alla fondazione pedagogica che permette di transitare da una riflessione sul *benessere* del soggetto a una riflessione sul *bene* della/per la persona.

CAPITOLO QUARTO

Verso un approccio generativo: percorsi pedagogici per la professionalità docente

La ricerca di stile fenomenologico-ermeneutico fin qui condotta - dalla ricognizione empirica, attraverso i contributi di spiegazione psicologica del *burnout* fino all'indagine empirica quanti-qualitativa - ha fatto progressivamente emergere alcuni elementi costitutivi e ricorrenti nell'esperienza del *burnout*, tra cui spiccano la depersonalizzazione e la demotivazione, l'esaurimento emotivo, lo sfaldamento dei legami interpersonali.

Se la riflessione psicologica suggerisce come antidoto al *burnout* il *job engagement*, senza però avere ancora sviluppato modelli articolati ed efficaci, questa espressione - vagamente traducibile come impegno nel lavoro e adesione personale ad esso - deve essere nella fondazione pedagogica ulteriormente approfondito con una riflessione di senso e di metodo. In tale prospettiva, giungere al momento teoretico e al momento prassico-poetico della ricerca permetterà di mostrare sia cosa significa essere coinvolti nel proprio lavoro di insegnante e perché è bene esserlo piuttosto che non esserlo, sia - svolgendo tale analisi in linee di teoria del metodo educativo - come tale finalità possa essere perseguita nella formazione dei docenti.

4.1 La scuola è/ha un'organizzazione felice?

Se la riflessione pedagogica sul lavoro ha una lunga tradizione, più recentemente l'attenzione del sapere pedagogico si è concentrata sulle organizzazioni, intese quali complesse realtà educative governate da logiche sociali, culturali e politiche (Coppola, 2024).

L'attenzione crescente sul benessere organizzativo - a temi quali l'etica professionale, le risorse umane, le relazioni interpersonali e un approccio umanistico al *management* (Alessandrini, 2012) - segnala l'alto grado di malessere presente nei luoghi di lavoro. Le organizzazioni sono diventate contesti ostili da abitare, ricche di ostacoli, turbamenti, stanchezza e precarietà. Dietro la quotidiana vita lavorativa di ciascuno è nascosta una sofferenza latente, non facilmente visibile. Ad ogni lavoratore è richiesto un investimento di risorse razionali ed emotive che si snodano all'interno di una vita professionale carica di ansie, mutamento di ruoli, appartenenze a gruppi, flessibilità. Questi fattori possono essere

considerati “naturali” se riconosciuti e contenuti, nel caso contrario finiscono per generare paure, rabbie, conflittualità, promuovendo *organizzazioni tossiche* (Rossi, 2012).

Come descritto in precedenza, i notevoli cambiamenti socio-culturali hanno provocato un profondo impatto - tutt'altro che positivo – sullo statuto sociale del lavoro e sulle sue funzioni psicosociali, incidendo in maniera considerevole sull'intera esistenza della persona. Si tratta di cambiamenti tipici nell'attuale mondo del lavoro che pongono l'equilibrio psichico in una condizione di precarietà e rischio. Le esperienze professionali risultano emotivamente intense e spesso si traducono in esperienze mortificanti per l'anima.

Per non pochi soggetti il contesto lavorativo, piuttosto che un ambiente socioemotivo in cui provare quotidianamente un senso di agio, diviene uno spazio antropologicamente deprivato, contesto di scadente vivibilità, addirittura territorio in cui imparare il dolore emotivo, la sua espressione e la sua pratica.

Il lavoro può essere felice quando è capace di produrre esperienze significative, quando è in grado di valorizzare la personalità di ciascuno, quando assume un significato per l'esistenza.

Le criticità si acquisiscono quando, alle variabili sociali e storiche, si somma l'incapacità del contesto lavorativo di fornire un ammortizzatore agli effetti stressanti della pratica professionale, cioè quando non è capace di veicolare ascolto, sostegno, stimolo emotivo, contenimento. Lo stress da lavoro aumenta nei contesti che seguono logiche tecnocentriche piuttosto che orientamenti antropocentrici.

Eppure il malessere nei contesti professionali appare la norma, in nome della quale promuovere benessere, intesa come una condizione fortuita e occasionale. Ma l'organizzazione è intrisa di un mondo emotivo che, il più delle volte, rimane sommerso. Un teatro interno, parafrasando Pirandello, che diventa palcoscenico di contesti non solo fisici e visibili ma soprattutto relazionali e simbolici (Augé, 1992, tr. it. 1993). I processi relazionali che si svolgono all'interno dei gruppi di lavoro subiscono la precarietà e provvisorietà che caratterizza la diffusa instabilità relazionale propria del nostro tempo.

Il lavoro è portatore di dolore quando il lavoratore viene sminuito, ignorato, sottovalutato, quando avviene un sovraccarico rispetto al ruolo che si ricopre, quando c'è ambiguità e conflitto. È stressogena quella situazione lavorativa pervasa da un'incongruenza tra le competenze del lavoratore e le richieste poste dall'ambiente. È frustrante quel contesto lavorativo che schiaccia le aspettative professionali, che genera inadeguatezza, che coltiva rapporti interpersonali distanziati e carichi di emozioni negative. Il lavoro non è confortevole quando diviene ambasciatore di contesti relazionali latenti, di comunicazioni aggressive, di atmosfere giudicanti, di condizioni di disagio e minaccia. Il lavoro non è appagante quanto

all'autenticità e alla singolarità si preferisce la produttività e il successo, quando la persona viene sottomessa alle logiche dell'efficienza e dell'obbedienza acritica. "Ciò si verifica in particolare quando l'organizzazione non è capace o non si premura di dare ai suoi attori la possibilità di esprimere e qualificare le proprie attitudini, la personale imprenditività, la soggettiva responsabilità, quando non li ricompensa, quando non li tratta giustamente [...] Lo fa favorendo l'incongruenza tra ruolo e aspettative, tra richieste e capacità, tra richieste e bisogni, tra richieste e possibilità. Lo fa quando rende il soggetto destinatario di azioni di empowerment e, nello stesso tempo, lo riduce all'impotenza". (Rossi, 2012, p. 62).

La mancata elaborazione della sofferenza sperimentata nel contesto lavorativo può contribuire al deterioramento della persona e della qualità della sua prestazione professionale, generando *burnout*.

L'organizzazione che genera sofferenza ammala i suoi componenti, cambiando il loro modo di pensare, agire, sentire ed *essere*. "Il senso della vita, le cose che davano senso alla vita, si incrina e la fatica di vivere, di vivere con gli altri e di ri-vivere le esperienze del passato nel segno di una vita dotata di senso, cresce crudelmente. Cambia radicalmente il modo di essere nel mondo, e si inaspriscono gli elementi costitutivi del carattere" (Borgna, 2023, p. 133). La sofferenza e il malessere prendono il sopravvento in quanto nel lavoro la persona non solo *fa* ma anche *è*, oltre il ruolo e la mansione il registro professionale si intreccia con quello personale. "Il benessere nel lavoro si realizza quando l'attività professionale si intreccia sintonicamente con le altre componenti della soggettività e, dunque, quando non impone troppe rinunce o troppi distanziamenti dal personale modo di essere e di agire, non produce discordanze emotive, cognitive e etiche, non genera fratture affettive e morali, non favorisce processi di separazione tra il ruolo e il sé e di conseguenza non attiva meccanismi difensivi, quando non determina contrasti emotivi e sociali, non genera dissonanze valoriali" (Rossi, 2012, p. 111).

Contestualizzando questa riflessione alla scuola - quale organizzazione non sempre attenta al benessere della persona - e alla figura del docente - in qualità di persona desiderante il bene - diventa sempre più importante cogliere non solo la complessità dei fenomeni organizzativi ma anche i fattori che si posizionano lungo un *continuum* tra l'individuale e il sociale, e che spesso incrementano i vissuti di sofferenza e *burnout*. Questo diviene il sintomo del malessere che il docente sperimenta a scuola, attraverso una reazione di ritiro, e di conseguenza una manifestazione latente della sofferenza dell'organizzazione scolastica. Un sintomo che è espressione di un bisogno ben più profondo che chiama alla necessità di liberare l'insegnamento dall'apprendimento (Biesta, 2017, tr. it 2022) e di valorizzare la figura del docente, inteso come colui che accompagna - gli studenti e sé stesso

– all’essere in quanto soggetto e a rendere possibile l’esistenza adulta nel e con il mondo (Biesta, 2006, tr. it. 2023; 2022, tr. it. 2023).

Il docente all’inizio della sua carriera spesso è guidato da una forte motivazione professionale che ne orienta le scelte e che pian piano lascia il posto a forme di disillusione rispetto a ciò che precedentemente veniva considerato desiderabile. Un desiderio, un’aspirazione professionale guidata da una distorsione e male interpretazione della parola vocazione. Ci si aspetta che il docente sia pronto a fare i conti con la complessità organizzativa e relazionale della scuola, che trovi inesauribili risorse per far fronte alle molteplici richieste degli studenti, delle famiglie, dei colleghi, del dirigente scolastico e che riesca sempre a fornire nuova linfa alla propria motivazione professionale che orienti il proprio operato. Una motivazione inesauribile e innata che non necessita di essere promossa o educata, se non in riferimento agli studenti. Ci si aspetta che il docente, proprio in risposta ad uno specifico appello, sia immune alla sofferenza generata dal contesto scolastico. Il rischio è quello di coltivare un’idea di vocazione quale impegno e soprattutto *sacrificio*, che non coniuga l’idea di vocazione quale mediazione tra la realtà e la persona (Zambrano, 2007, tr. it. 2008). Una vocazione *subita* più che *accolta*, una vocazione che diviene un *fardello* più che un *dono*, che si impone e che non necessita di essere accompagnata, nutrita, educata.

Il docente sperimenta le pressioni sociali e culturali che lo chiamano alla fedeltà alla vocazione anche quando questa non consente di rimanere fedele a sé stesso, di far emergere appieno le proprie competenze, di compiere azioni gratificanti ma che consuma la pratica di sé, che rende la persona *disempowered*, contraddistinta dalla rassegnazione, dall’aggressività, dalla sfiducia e dal pessimismo.

La scuola, di contro, diviene felice quando il lavoro che in essa si compie è compatibile con i desideri intrinseci e le passioni, quando alimenta la motivazione e realizza itinerari inediti per la persona-docente. La scuola che viene orientata dalla vocazione del docente riconosce la sua dignità, preserva i suoi desideri e la scoperta di sé. La scuola che valorizza e coltiva la vocazione del docente diviene un luogo desiderabile e un ambiente desiderante da abitare.

Tuttavia, l’interrogativo rimane aperto: come si coniugano le esigenze di una scuola in tempo di crisi con un affievolimento della vocazione professionale del docente che la scuola stessa indirettamente alimenta?

4.2 Oltre il benessere individuale? Note pedagogiche sul fine personale e comunitario del lavoro del docente

Ripensare al lavoro oggi, in un'ottica pedagogica e attenta al benessere individuale e alla fioritura umana della persona (Nussbaum, 2010, tr. it. 2011) implica necessariamente l'abbattimento di un importante pregiudizio: pensare al lavoro esclusivamente all'interno di una dimensione oggettiva e circoscritta alla logica produttiva e di sostentamento.

Oggi la riduzione della persona umana ad *animal laborans* (Arendt, 1958, tr. it. 2017) accennata nell'Introduzione porta le persone a rimanere vittime della dittatura dell'utile, ricercando al più di soddisfare i propri bisogni e perseguire il proprio benessere individuale. Anche nella formazione dei docenti questa logica appare centrale: ricette pre-confezionate che hanno come primo obiettivo il raggiungimento degli standard di apprendimento degli studenti.

Il lavoro nel suo statuto di disvalore si traduce in un impegno antiumanistico, che asseconda le logiche dello sfruttamento, trasformando l'uomo in merce e/o strumento utile ad un altro uomo, favorendo logiche competitive che sfaldano i legami comunitari. Questo processo, connesso alle logiche della globalizzazione si interseca con un altro elemento determinante della nostra società: lo sviluppo sempre più massiccio delle nuove tecnologie della comunicazione.

Questi due processi, e la loro reciproca interdipendenza, hanno accelerato le trasformazioni nel modo di concepire e praticare il lavoro. Basti pensare ai nuovi termini "capitale umano" e "società della conoscenza", termini utilizzati per esaltare il valore dell'essere umano inteso quale fine e non mezzo dell'economia. Ma è davvero la valorizzazione della persona che viene promossa? A ben guardare, tali processi sembrano promuovere percorsi inversi rispetto a quelli auspicabili. La società tardo-moderna, infatti, sembra più interessata al governo dell'algoritmo e all'accrescimento di nozioni e cognizioni più che di conoscenze vere e proprie (Bertagna, 2017).

Dunque, come orientarci verso una conciliazione tra la persona e il lavoro?

L'idea non è quella di liberarsi del lavoro, in quanto questo coinciderebbe con la pretesa di liberarsi della condizione umana, bensì quella di *liberare il lavoro*, ossia farne un atto di libertà. Tuttavia questa risignificazione non terrebbe conto dei processi di alienazione ed estromissione che spesso accompagnano la pratica professionale. Il processo di una nuova e più attuale risignificazione deve radicarsi nella scoperta del *fine* del lavoro, "in quanto spazio riconosciuto per compierci come le persone che siamo e nella relazione con quelle che ci circondano" (Bertagna, 2011, p. 16). Il fine del lavoro, da questo punto di vista, non

coincide con la sua fine cronologica o con il risultato che esso produce, ma con il senso e il valore più autentico che esso assume per l'uomo. Solo a questa condizione è possibile articolare le conoscenze (sapere) e le abilità (saper fare) con il valore del lavoro in sé (fine), affinché questo promuova la crescita della persona e delle sue capacità di pensare, sentire, amare, vivere con gli altri, perseguendo il proprio bene e, al contempo, il bene comune.

La ricerca del fine del lavoro, e la sua conseguente definizione come valore appare un problema particolarmente controverso. Da una parte per ragioni storiche, in quanto si è interrotta la continuità generazionale con il lavoro, si sono rinnovati i valori professionali, costituendo un profondo divario tra il modo di percepire il lavoro nel passato e nel presente. Dall'altra per ragioni di natura culturale-pedagogica. L'attività professionale si è svuotata del suo valore culturale per rispondere a logiche economiche e produttive. Pertanto, la necessità diviene quella di riscoprire il *bene cultura* a partire dalle azioni che quotidianamente le persone compiono, affinché tali azioni divengano esplicitazione di un lavoro ben più profondo rispetto al semplice sostentamento, costituendosi quale manifestazione dell'essere in quanto tale.

Pensare al lavoro nel suo statuto di valore vuol dire, allora, considerarlo propedeutico alla sua fioritura e alla realizzazione personale e sociale. Ciò può accadere solo se l'attività lavorativa si coniuga con l'*ethos professionale*, ossia un principio strutturante della persona, che ne esalta le sue caratteristiche più proprie (Stein, 1959, tr. it. 2012). Riprendendo la visione steiniana del lavoro si può parlare di *Berüfesthos* "solo quando la vita professionale mostra in effetti un'impronta caratteristica, unitaria, quando cioè si tratta di qualcosa che non solo è richiesta dall'esterno – per la lealtà stessa del lavoro, o per prescrizioni esteriori – ma di qualcosa che sgorgnerà chiaramente dal profondo" (*ivi*, p. 50).

Ma come strutturare un *ethos professionale* che venga riconosciuto quale valore per la persona e per l'intera comunità? Nella tradizione kantiana è la volontà pura l'unica portatrice di moralità che guida e orienta la vita umana. Questa interpretazione finisce per intrappolare il valore che cessa di esistere quando cessa di esistere la volontà, limitando il dominio morale. A partire da queste considerazioni von Hildebrand, riprendendo la visione di Husserl e Scheler, distingue gli scopi dai valori. I primi rappresentano degli oggetti del desiderio, dei portatori dei valori e per questo sono contingenti. I valori, intesi come pure qualità eidetiche, pur dipendendo dalla persona la trascendono, in quanto essi pur non essendo attuati non smettono di esistere come valori. Nel pensiero di von Hildebrand (1952, tr. it. 2021), ereditato da Husserl, il valore è strettamente connesso alla rilevanza affettiva, in quanto l'origine delle esperienze eidetiche si snodano all'interno degli atti del sentire. Una comprensione del valore che non si radica esclusivamente all'interno della dimensione

teorica, e quindi negli atti intenzionali generati dalla ragione logica, ma anche in atti governati dalla ragione pratica e per questo radicati in specifiche esperienze intenzionali, che appartengono alla sfera del sentire. Questo posizionamento del valore tra la ragione logica e la ragione pratica richiama la necessità di un *riconoscimento* del valore, di una *presa di coscienza* e di una *presa di posizione* al valore (*ivi*). La presa di coscienza attiene al divenir consapevoli dell'esistenza di qualcosa, corrisponde al vedere il valore seppur ad una certa distanza; esso rappresenta qualcosa di noto e chiaro pur non penetrando in profondità. La presa di posizione al valore si riferisce alla consapevolezza con cui *accogliamo* i valori, attraverso una specifica risposta emotiva. Tale risposta determina il *sentire il valore*, ponendo la persona in una relazione di vicinanza con esso che dunque orienta le azioni e i comportamenti, divenendo carattere duraturo per l'esistenza della persona. Più precisamente "è solo grazie alle emozioni che un valore può entrare in relazione diretta con una persona ed è grazie alla profondità del sentimento che rimane regola per il suo comportamento concreto. Pertanto, possiamo dire che i valori ci toccano davvero, parlando al nostro cuore" (D'Addelfio, 2022a, p. 20). Solo attraverso l'accostamento del valore al sentire è possibile rendere il valore propriamente umano per la persona.

Tuttavia, oggi, all'interno di un'ampia crisi morale, molti trascorrono la vita senza alcuna risposta al valore, interessandosi alle cose in quanto soggettivamente soddisfacenti e utili, banalizzando la vita personale.

Il lavoro diviene un valore per la persona quando lo aiuta a perseguire il suo *bene*, quando arricchisce, quando permettere alla persona di essere ciò che propriamente e nella sua essenza è.

Seguendo questa riflessione, appare opportuno chiedersi se l'insegnamento rappresenti un valore nella nostra società tardo-moderna. Come anticipato nel primo capitolo, i cambiamenti storico-culturali che hanno contraddistinto la scuola hanno contribuito a definire non solo la figura del docente ma anche lo statuto professionale dell'insegnamento, tanto che il lavoro del docente è stato considerato delle volte un valore e delle altre un disvalore. Sebbene oggi l'insegnamento venga visto come valore - almeno su un piano formale (si pensi alle numerose iniziative ministeriali sulla formazione dei docenti) - questa definizione sembra essere più specificatamente ancorata ad una presa di coscienza più che a una presa di posizione. L'insegnamento si viene *visto* come valore ma non sempre riconosciuto come tale, esso non penetra in profondità, rimanendo contingente e non duraturo. Oggi, più che in passato infatti il lavoro del docente sembra contraddistinto da un profondo scollamento tra la consapevolezza che l'insegnamento sia un valore e la possibilità di rispondere adeguatamente a tale valore; esso sembra infatti contraddistinto da una

profonda distanza dal *sentire* che non permette al valore dell'insegnamento di essere e manifestarsi in quanto tale. Affinché un valore possa *valere (ivi)* è necessario che esso non solo venga sentito ma anche che riceva una risposta appropriata ad una specifica *chiamata*. Un appello che interpella la persona al valore in qualità di responsabilità personale. Rispondendo alla chiamata del valore la persona trascende sé stessa e permette al valore di configurarsi quale *dono*. La persona che coglie questo dono va oltre il soddisfacimento dei propri bisogni e supera ogni forma di egocentrismo, pur essendo guidata dai propri desideri ed emozioni non va a scapito del valore.

I docenti sembrano oggi incapaci – a causa di un *sentire compromesso* - di rispondere alla chiamata del valore che, con specifico riferimento alla pratica professionale dell'insegnamento, coincide con la *vocazione*. Una vocazione non intesa come sacrificio, e quindi come una risposta passiva alla chiamata del valore, bensì come appello che serve a definire il soggetto che lo riceve. In questo senso, la vocazione rappresenta un cammino di perfezionamento di sé, una risposta attiva della persona alla chiamata del valore. Una vocazione, quella dell'insegnamento, che è custode di altre vocazioni (*ivi*).

Eppure, se nell'intraprendere la propria professione il docente risponde ad uno specifico appello (vocazione) ed è sostenuto da una forte e profonda motivazione, “poi, com'è naturale che accada, immergendosi nella professione se ne conoscono le fatiche, i limiti, si scoprono le proprie fragilità, le soglie di tolleranza di fronte al disagio e alla sofferenza altrui. Insieme alle soddisfazioni si fa esperienza della frustrante distanza che separa le intenzioni, i buoni propositi, dalla loro realizzazione” (Musi, 2010, p. 43). La motivazione iniziale che muoveva e orientava la propria vocazione, e dunque i pensieri e le azioni della pratica professionale, si affievolisce o si spegne. La motivazione continua, intesa quale spinta ed “energia propulsiva che sostiene l'agire professionale” (*ivi*, p.44) si arresta, producendo un allontanamento dal proprio ideale, una scarsa soddisfazione lavorativa e personale, ripercussioni sull'agire professionale, ricadute sul processo di insegnamento-apprendimento e sulle relazioni con tutti gli attori della comunità scolastica. Non c'è da stupirsi che la motivazione possa cambiare nel corso del tempo in quanto essa è costituita da forze dinamiche intrinseche ed estrinseche che si ristrutturano in riferimento alle trasformazioni che coinvolgono la vita personale e professionale dell'individuo. Proprio in quanto forza dinamica, la motivazione necessita di essere coltivata e promossa, affinché possa orientare la vocazione dell'insegnamento - e dunque l'agire e le pratiche professionali - e prevenire il *burnout* a scuola.

Questo breve approfondimento di senso ci chiama a rintracciare possibili metodi per l'educazione sul tema del *burnout* dei docenti. La critica contemporanea all'insegnamento

tradizionale infatti, ridondante nei dibattiti pedagogici, non sembra centrare realmente la questione. Questa sembra imporsi principalmente in termini *etici*; un'etica intesa quale *responsabilità*, “la struttura essenziale, primaria, fondamentale della soggettività” (Lavinias, 1982, tr. it. 2014, p. 93).

Proprio a partire da queste considerazioni, il bisogno educativo e formativo che coinvolge i docenti sembra richiamare alla necessità di una riscoperta del *desiderio* (non-egologico) di insegnare (Biesta, 2017, tr. it 2022). “Il tramonto del desiderio è, in effetti, innanzi tutto tramonto del desiderato che trova le sue radici in una più ampia impossibilità nel definire qualsiasi esperienza se non per frammenti, attraverso il rinnegamento della totalità in nome dell'affermazione del particolare. Parallelamente, la nostra società tardo-moderna sembra aver rintracciato nella soddisfazione dei bisogni la condizione di massima realizzazione di sé.” (D'Addelfio, Coppola, 2023, p. 54).

Proprio all'interno della connessione tra il desiderio - inteso come tensione (andare verso) – e la *dimensione etica* della persona-docente è possibile rintracciare una direzione di metodo per l'educazione. Questa tensione verso ciò che è propriamente proprio necessita di accompagnamento, di *orientamento* (Vinciguerra, D'Andrea, 2024), affinché l'atteggiamento etico possa concretizzarsi, attraverso l'azione, in un esercizio deontologico guidato dalla dimensione trasformativa perché riflessiva (Mortari, 2009; Fabbri, 2017). Nei percorsi di formazione pedagogica appare allora fondamentale orientare i docenti in un processo di scoperta/ri-scoperta che permetta loro di mettere in luce il proprio desiderio di insegnare, di desiderare insegnare come un bene, quindi di *sentire e accogliere* la propria *vocazione*.

4.3 Il valore formativo dell'educazione all'empatia e al sentire

Come visto nel capitolo secondo, il rischio di *burnout* nel lavoro del docente si insinua principalmente nella dimensione della relazione. Proprio l'importante investimento di energia emotiva conduce il docente ad una condizione di esaurimento emotivo causato da uno scollamento tra le emozioni espresse e le emozioni vissute. Il docente sperimenta una condizione di vulnerabilità a causa di uno stimolo emotivo prolungato al quale non riesce a rispondere adeguatamente. La dimensione principale nella quale il lavoro del docente viene chiamato in causa è proprio quella dell'*empatia*, in quanto nella relazione con l'altro esso ha anche il compito (educativo) di tentare di comprendere il vissuto emotivo altrui.

Tuttavia, se l'empatia è un elemento determinante e una risorsa nelle *help profession* questa, se inautentica (Bellingreri, 2017b), può anche generare confusione di ruoli e un coinvolgimento emotivo che potrebbe esporre il docente alla *compassion fatigue* se non al *burnout*. La “stanchezza da compassione”, ossia l'eccesso di empatia riduce la nostra capacità nel sopportare/supportare l'emotività altrui (Figley, 2002b).

È opportuno allora comprendere appieno il significato del termine empatia e le dimensioni cognitive ed emotive che in esso si intersecano. “Occorre in primo luogo distinguere una componente cognitiva e una emotiva nella capacità di un individuo di rappresentarsi il mondo interiore di un'altra persona; nella dimensione cognitiva rientra la nostra capacità di interpretare o intuire pensieri, desideri e bisogni dell'altro; nella dimensione emotiva rientra invece la nostra capacità di intuire emozioni e sentimenti altrui e di dividerli, provandoli noi stessi. Proprio questa seconda dimensione è di fatto l'empatia in quanto tale, vale a dire la nostra capacità di provare uno stato affettivo (quindi un'emozione) simile per quanto possibile a quella provata da un'altra persona sulla base di un processo cognitivo di immaginazione o di osservazione, unita alla consapevolezza che lo stato affettivo che stiamo provando è originato dallo stato affettivo dell'altra persona e non da un nostro stato personale” (Bobbo, Ius, 2021). Proprio all'interno di questa ultima considerazione si snoda una riflessione sull'empatia che non si esaurisca alla comprensione empatica di natura squisitamente psicologica. L'empatia autentica non si riferisce infatti all'immediata immedesimazione con i vissuti dell'altro perché questo coinciderebbe con un vero e proprio *contagio emotivo*. Proprio questo processo di coinvolgimento e di abbattimento del confine tra l'Io e l'Altro rappresenta centrale nell'esposizione al rischio di *burnout* a scuola.

Per cogliere l'essenza del fenomeno dell'empatia, e per non rischiare di cedere a interpretazioni scorrette, è utile allora richiamare la visione steiniana dell'empatia. Ciascuna persona può vivere empaticamente il vissuto di un altro sempre come un *vissuto non originario* (Stein, 1917, tr. it. 2012), ossia come un vissuto che è originario per qualcun altro ma non per sé. Pertanto, quando si fa un'esperienza empatica, la persona sperimenta un'apertura e un riconoscimento al vissuto dell'altro che la pone nella condizione di cogliere non solo l'esistenza dell'altro ma anche la separazione tra l'Io e l'Altro. L'empatia si configura quindi come un *incontro* con l'altro da sé e come una particolare *attenzione* ai vissuti altrui (*ivi*). Pertanto, contrariamente all'idea oggi molto diffusa l'empatia non coincide con il “mettersi nei panni dell'altro”, essa rappresenta un itinerario di conoscenza, un movimento dinamico che permette alla persona di confrontarsi con l'alterità che non è mai data ma in continuo movimento (D'Addelfio, 2022a). Proprio questa interpretazione

dell'empatia, ereditata dalla filosofia steiniana, dà la possibilità alla persona non solo di conoscere l'altro ma anche di comprendere, attraverso il "venirmi incontro dell'altro", me stesso e il mondo. Questa concezione permette di accostarsi all'*empatia autentica* intesa quale "disposizione complementare, attitudine etica, istanza dialogica in senso eminente" (Bellingreri, 2017b, p. 507).

La centralità della dimensione relazionale a scuola richiama al bisogno di educare all'incontro con l'altro, di *educare all'empatia*, come antidoto all'esaurimento emotivo e al *burnout*, attraverso un adeguato accompagnamento formativo volto ad intercettare possibili direzioni di metodo per la formazione degli adulti. Una prima è riconducibile alla definizione della *competenza esistenziale* (Bellingreri, 2015) che si esprime con il metodo del *dialogo basato sull'empatia* (Bellingreri, 2017b). Centrale nelle relazioni che il docente sperimenta nella sua pratica professionale è la dimensione del *dialogo*, soprattutto con gli studenti, ma che andrebbe coltivata anche con i colleghi, anche solo per il fatto che molte esperienze attestano quanto il lavoro di equipe sia un antidoto prezioso al *burnout* (Iori, 2003).

Il dialogo educativo si configura quale luogo di incontro e scambio comunicativo in cui pervenire "ad una qualche certezza di noi stessi e del nostro singolare dimorare nel mondo. Un'esperienza di perfetta trasparenza di noi a noi stessi" (Bellingreri, 2017b, p. 510).

Essendo la scuola un contesto privilegiato di relazioni - con sé, con il mondo con gli altri - il docente è chiamato (*vocato*) a coltivare il proprio profilo relazionale ed emotivo, e dunque la propria capacità di sentire. È evidente che "per ogni persona la capacità di sentire e le conseguenti tonalità emotive svolgono diverse importanti funzioni: armonizzano o non armonizzano tra loro le parti dell'esistenza; sono le condizioni del rivolgersi dell'attenzione verso una persona o verso un contenuto da conoscere; in ogni persona nutrono in modo specifico la memoria del passato e contribuiscono a configurare una gerarchia delle possibilità future" (D'Addelfio, 2017, p. 470). Non si tratta, soprattutto oggi, di voler controllare le emozioni (Fabbri, 2024), semmai di saperle ascoltare e approfondire.

Stando alla fenomenologia, le emozioni, quali forme del sentire, hanno un contenuto *intenzionale*, ciò significa che dicono contemporaneamente qualcosa di noi e qualcosa del mondo, del nostro dare senso al mondo (Bruzzone, 2020; D'Addelfio, 2021b). Esse rappresentano i possibili modi in cui intendere il reale e il suo valore, e di entrare in relazione con l'altro, di coltivare relazioni significative.

Dare centralità alla dimensione emotiva a scuola, allora, deve richiamare il bisogno di *educare al sentire*. In questo modo è possibile rintracciare una seconda direzione di metodo per la formazione dei docenti che coincide con la promozione di adeguati percorsi di educazione alle emozioni che si configurino quali cammini di approfondimento al sentire.

Un progressivo dare forma al sentire affinché le emozioni possano dischiudere inedite realtà e possibilità (D'Addelfio, 2017).

Anche da un punto di vista psicologico, imparare a riconoscere, nominare, regolare, usare le proprie emozioni rappresentano aspetti fondamentali da valorizzare nella pratica formativa, utili a definire la *competenza emotiva* (Goleman, 2012, tr. it. 2017) e relazionale del docente. Il riferimento è posto a quei programmi formativi che offrono strumenti di *assessment*, ossia capaci di valutare le abilità di percepire, comprendere, di utilizzare e gestire le emozioni sul piano individuale e relazionale; e strumenti di *training*, ossia attività per l'apprendimento e il potenziamento delle abilità emotive (D'Addelfio, 2022b). Attraverso questo tipo di formazione rivolta ai docenti “la persona può darsi più resiliente e dunque capace di attivare processi di rielaborazione della propria vita professionale, di attuare un percorso di rielaborazione lavorativo rinnovato e positivo, di ripartire da esperienze negative per ricostruirsi utilizzando le energie interiori, di affrontare con spirito combattivi le prove più dolorose, fastidiose, faticose” (Rossi, 2012, p. 176).

Grazie a questa formazione, che concorre a definire l'autoconsapevolezza emotiva, è possibile conservare la propria umanità e il proprio equilibrio e di trarre perfino gioia dal lavoro (Goleman, 1995, tr. it. 2018). Grazie a questa formazione la persona acquisisce la capacità di sentire il proprio e altrui sentire e di sentire e riconoscere il bene per sé e per l'intera comunità.

4.4 Dall'empatia alla comunità: la scuola come comunità grupppale

Se gli studi psicologi hanno condotto ad evidenziare in prospettiva ecologica il *burnout* come fenomeno da spiegare non in termini individuali, bensì sistemici, nella fondazione pedagogica la comprensione di questa dimensione sistemica diventa un approfondimento di senso sulla comunità. È possibile, infatti, pensare alla comunità e ai legami che in essa si instaurano come antidoto alla solitudine, percezione comune e caratteristica determinante del vissuto del *burnout* a scuola. La relazione tra la persona e la comunità rappresenta un intreccio complesso dove l'esperienza di ciascuno dipende in parte dall'esperienza degli altri, e si afferma a partire dal significato dei legami intersoggettivi; un luogo fisico e simbolico in cui l'anima entra in comunione con altre anime (Stein, 1922, tr. it. 1996). Nella visione steiniana, la comunità rappresenta la forma di convivenza umana in cui le relazioni sono organiche e personali e in cui “un soggetto accetta l'altro come soggetto [...] vive con lui e viene determinato dai suoi mondi vitali (*ivi*, p. 160).

L'idea che una buona scuola si debba costituire sul modello della comunità non è nuova. L'affermarsi del comunitarismo come filosofia politica e morale verso la fine degli anni '80 ha rafforzato un principio pedagogico che pone le proprie radici nella morale aristotelica, e cioè nell'etica della virtù che sorregge la filosofia dell'educazione. Va notato che il concetto di comunità appare non di facile definizione. Tuttavia è possibile fare una distinzione tra il suo significato politico-associativo e quello culturale-antropologico nel contesto scolastico (Mincu, 2017). Il primo fa riferimento al senso politico della comunità, in quanto costruzione intenzionale, fondata su specifici valori e che persegue finalità di natura pratico-morale. Il secondo fa riferimento all'*ethos* comunitario, al tessuto territoriale-locale e ai legami che in esso si instaurano, contribuendo a definire la scuola quale realtà sociale.

Affinché la scuola si costituisca quale comunità fiorente e in grado di garantire il diritto di *agency*, è necessario che promuova la possibilità di realizzare le aspirazioni di ciascun membro (Nussbaum, 2010, tr. it. 2011). La scuola come comunità può essere pensata come un ambiente sociale, in cui vi sia uno scambio nella costruzione di un'esperienza comune. Riprendendo Dewey, nelle righe conclusive di *Democrazia e educazione*, la scuola come comunità può essere paragonata a un "gruppo sociale in miniatura" (Dewey, 1916, tr. it. 2020, p. 480).

Gli studi psicologici ci dicono che il gruppo è l'elemento costitutivo di ciascuna comunità e l'appartenenza ai gruppi, dalla diade madre-bambino ai gruppi più numerosi, rappresenta un'esperienza radicata nel corso della vita di tutte le persone (Lavanco, Novara, 2012). Durante le diverse fasi dello sviluppo il soggetto transita da gruppaltà primarie a gruppaltà secondarie, mantenendo le memorie e le appartenenze di alcune e trasformandone altre. Il gruppo è concepito come un dispositivo mentale e collettivo, un campo simbolico-affettivo plurale, fondato su scambi dialogici; generativo di nuove narrazioni, che costituiscono il senso dello stare insieme (Montesarchio, Venuleo, 2010). Un insieme di pluralità in continua interazione tra loro al confine tra l'individuale e il sociale.

Etimologicamente il termine gruppo deriva dal germanico occidentale *kruppa*, ossia matassa arrotolata, mentre il significato italiano più vicino a questo è *groppo*, ossia nodo (Anzieu, Martin, 1968, tr. it. 1990). L'etimologia rimanda a elementi che contraddistinguono il gruppo come totalità dinamica: un intreccio di legami che testimoniano la dimensione multipersonale.

È possibile leggere gli eventi della vita del gruppo a più livelli: uno manifesto che attiene alla sfera del visibile, dunque alla spazio-tempo in cui la vita del gruppo si compie; e un livello latente, appartenente alla sfera del non visibile che rimane fuori dalla consapevolezza delle soggettività coinvolte.

All'interno dei livelli manifesti e latenti, il gruppo si configura come luogo privilegiato entro cui esprimere e manifestare bisogni (Bion, 1961, tr. it. 1971). A questo proposito, è utile distinguere: i bisogni individuali (*membership*) che coincidono con "l'essere membro", in cui il gruppo viene identificato come possibilità di soddisfare i bisogni di stima, autostima, identità, sicurezza; bisogni del gruppo (*groupship*), "essere gruppo", che contiene le rappresentazioni dei membri che identificano il gruppo come soggetto, con nuovi bisogni e manifestazioni; e infine, la *leadship*, ossia una funzione che bilancia la *membership* e la *groupship* e che permette il soddisfacimento dei bisogni del singolo e dell'intero sistema gruppale.

La natura del legame e dei bisogni che in esso si dispiegano sono diversi a seconda del contesto e dello scopo del gruppo.

Per comprendere la vita del gruppo è utile utilizzare un approccio integrato tra più livelli di analisi che determinano le dinamiche di gruppo (Coppola, Lavanco, 2023). È bene ricordare che la vita del gruppo si fonda su un sentimento di appartenenza dei soggetti che ne fanno parte. Esso, infatti, non si costituisce come la sommatoria delle singole individualità bensì come una realtà a sé stante. In quanto realtà integrata, il gruppo, possiede elementi che ne determinano la dinamica interna e il suo funzionamento. Il primo di questi elementi è la *coesione* che si fonda sul legame di interdipendenza tra le persone coinvolte, all'insegna di processi di identificazione e differenziazione. Si tratta di un concetto di origine lewiniana, secondo il quale all'interno del gruppo agiscono tutte le forze presenti in un campo per mantenerlo unito, in contrasto con le spinte disgreganti. Lo sviluppo della coesione può dipendere sia da fattori intrinseci, sia da fattori estrinseci, ossia quegli elementi antecedenti al costituirsi del gruppo in quanto tale. Inoltre, anche i fattori di natura socio-affettiva possono accrescere la coesione del gruppo, quali ad esempio l'attrattiva di uno scopo o le affinità personali.

Il rapporto di interdipendenza tra i soggetti muta il loro stesso essere, il modo di agire e di percepirsi in quanto persona. Proprio in questo aspetto del molteplice vi è insita la possibilità di recuperare un altro tipo di soggettività della persona, ossia un nuovo modo di essere, coniugando la dimensione individuale con la dimensione sociale.

Un altro elemento che caratterizza la dinamica di gruppo è l'*interazione*, ossia l'unità d'azione più semplice che si dispiega tra gli attori della relazione gruppale. L'interazione attiene alla relazione tra le persone, a quella tra una persona e un gruppo o a quella tra due o più gruppi.

Se la coesione fa riferimento alla rete di relazioni interne al gruppo, l'interazione si basa sulla sintesi tra me e l'altro da me. L'interazione va ben al di là del contesto della relazione

o della sua qualificazione ma attiene alla sua qualità. Essa varia in funzione dei soggetti e del contesto e la sua tipologia dipende dalla struttura dei ruoli che la persona ricopre e dalle funzioni che riveste. Il ruolo attiene a ciò che istituzionalmente e culturalmente viene riconosciuto; la funzione costituisce il suo contenuto. Il ruolo rappresenta il comportamento atteso rispetto alle aspettative che si hanno in riferimento a una determinata posizione sociale. La funzione è l'insieme dei comportamenti, delle mansioni, degli atteggiamenti che determinano il ruolo.

La questione dei ruoli introduce un altro importante elemento della dinamica di gruppo: il *cambiamento*. Di qualsiasi tipologia di gruppo si tratti “la dinamica dei ruoli rappresenta un importante strumento di conservazione o cambiamento della vita del gruppo” (*ivi*, p. 75). Il tema del cambiamento o della resistenza allo stesso appare trasversale rispetto agli altri elementi. Ad esempio, rispetto alla coesione il cambiamento può essere sperimentato come timore di allontanarsi dalle norme del gruppo, come una rottura dalle tradizioni o tradimento del patto implicito. In questo modo, il gruppo può assumere comportamenti rituali che mantengano inalterato il sistema. Contrariamente, proprio per la sua dimensione di vicinanza di pluralità, il gruppo rappresenta il contesto privilegiato per promuovere cambiamento sociale.

Infine, la *leadership* è una funzione che determina l'orientamento della dinamica di gruppo. Essa può essere definita come la capacità di produrre influenza sociale, stabilendo il clima socioemotivo del gruppo, la comunicazione, le interazioni, gli aspetti normativi.

Per comprendere la profondità della dinamica del gruppo è opportuno utilizzare un modello a quattro dimensioni (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992). Questa chiave interpretativa appare utile al rintracciare una sintesi tra il soggetto gruppo e l'intervento sociale, e per cogliere la complessità insita nel gruppo. Le *dimensioni reale, sociale, rappresentata* e *interna* concorrono insieme a determinare la vita del gruppo. Ciascuna dimensione testimonia sistemi, relazioni e fatti psicologici differenti che si snodano tra l'individuale e il collettivo.

La dimensione reale del gruppo è emergente, manifesta e osservabile. Essa attiene al luogo, al tempo e alle attività del gruppo e si costituisce come un *noi sovraindividuale*. La dimensione sociale rappresenta quel complesso sistema di relazioni attraverso il quale il gruppo è ancorato al sociale generalmente inteso. Questa dimensione è caratterizzata dalla pluralità di appartenenze che ancora il gruppo alla cultura, ai valori, ai fatti storici e politici del contesto di riferimento. La dimensione rappresentata integra due livelli di elaborazione di immagini: un livello di elaborazione cognitiva e un livello di elaborazione affettiva. I processi di elaborazione cognitiva e affettiva sono originati dalla capacità degli individui di

creare rappresentazioni utili all'affiliazione e alla definizione della propria identità attraverso spinte aggreganti e disgreganti. La dimensione intera è legata ad un livello di elaborazione di affetti e sentimenti che concorrono alla formazione delle rappresentazioni. Essa rappresenta il contenitore che accoglie e organizza i significati simbolici più profondi del gruppo, attraverso una sintesi tra il mondo interno del soggetto e quello del gruppo, costituendo una vera e propria mentalità di gruppo. Essa si definisce a seconda degli assunti di base che esso stesso attiva. Questi fanno riferimento all'insieme di fantasie gruppali che si manifestano a livello inconscio e primitivo che il gruppo attiva al fine di resistere alla frustrazione e auto conservarsi proteggendosi da ciò che viene identificato come minaccia. Gli assunti di base individuati da Bion sono tre: l'assunto di base di dipendenza, l'assunto di base di attacco-fuga, l'assunto di base di accoppiamento.

Il primo si fonda sulla convinzione magica che il gruppo possa soddisfare ciascun bisogno individuale. In particolar modo, all'interno di questo assunto il leader riveste un ruolo fondamentale in quanto viene spesso identificato come figura onnipotente e protettiva alla quale affidarsi mediante sentimenti di fiducia incondizionata. L'assunto di base di attacco-fuga è centrato sulla convinzione che ci sia un nemico esterno al gruppo da attaccare o dal quale fuggire. Tale dinamica spesso è intrisa di quote paranoiche appartenenti alle personalità individuali coinvolte. L'assunto di base di accoppiamento si fonda sulla convinzione che il benessere del gruppo dipenda da un avvenimento futuro, il quale si configura come forma di risoluzione a problemi presenti.

Gli assunti di base si manifestano uno per volta senza alcuna sovrapposizione. Quelli che non vengono attivati rimangono in un'area definita dall'autore protomentale, ossia uno stato mentale indifferenziato e collettivo. Il gruppo in assunto di base si cristallizza e non evolve verso la conoscenza, sviluppando una comunicazione e comportamenti statici e stereotipati.

Bion presta particolare attenzione alla funzione del *leader* che, se dotato di capacità notevoli, viene definito mistico o genio. Il gruppo, di contro, attiva le proprie difese per contrastare il potere esercitato dal leader. A seconda delle modalità attuate dai singoli membri nei confronti del mistico, il rapporto tra quest'ultimo e le singolarità presenti si struttura in tre diverse forme: conviviale, quando il gruppo e il leader convivono senza alcuna influenza reciproca; simbiotico, quando lo scambio tra il genio e il gruppo apporta cambiamenti positivi per entrambi; parassitario, quando il rapporto tra il mistico e il gruppo appare svantaggiante per entrambi.

Da quanto detto sinora è possibile guardare alla scuola come complesso sistema di relazioni fondato su un insieme eterogeneo di gruppaltà. Tale concezione è utile a significare un'importante e peculiare caratteristica dei professionisti della cura: non solo

appartenere ma anche svolgere la propria attività lavorativa all'interno di differenti gruppi. A questo proposito, è bene considerare nel lavoro educativo non solo le singole professionalità coinvolte, ma soprattutto il loro costituirsi come gruppo, in quanto: "il gruppo è qualcosa di più o, per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha struttura propria, fini peculiari, e relazioni particolari con gli altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza. Essa può definirsi come una totalità dinamica. Ciò significa che un cambiamento di stato di una sua parte o frazione qualsiasi interessa lo stato di tutte le altre. Il grado di interdipendenza delle frazioni del gruppo varia da una massa indefinita a un'unità compatta" (Lewin, 1951, tr. it. 1957, p. 125).

Le considerazioni sin ora condotte ci portano a riflettere sulla necessità di individuare possibili metodi per formare i docenti ad essere gruppo e a generare comunità. Una prima direzione è riconducibile all'*educazione sociale* quale opera indispensabile senza la quale il fine ultimo dell'essere umano non è raggiungibile (Stein, 1926-1933, tr. it. 2017). L'assunto di base è che non può esserci un *io* senza un *noi* e che dunque, essendo la comunità parte della struttura umana, essa rappresenta il contesto privilegiato per un'autentica vita personale (*ivi*). Ne consegue la necessità di avviare percorsi di formazione pedagogica degli adulti educatori che valorizzino la dimensione comunitaria a scuola. "Occuparsi della fitta trama di relazioni che abitano l'organizzazione scolastica non ha solo un valore strumentale, ma permette di andare al cuore stesso dell'azione educativa nella consapevolezza che, senza relazione, non c'è educazione (Simenone, 2017, p. 241).

Nel coltivare le relazioni interpersonali nel contesto scolastico, la formazione rivolta agli adulti dovrebbe promuovere il *lavoro cooperativo di gruppo (ivi)*, che permetta al docente di riflettere sulla propria attività, di confrontarsi con le competenze ed esperienze altrui, di ripensare criticamente la propria attività educativa e di condividere i propri vissuti emotivi. Educare lo spazio interpersonale diviene allora propedeutico alla costituzione di uno spazio educativo che lega l'io e il Tu alla "noità", vero luogo di incontro, di manifestazione di sé, di accoglienza e progettualità condivisa.

4.5 Dalla comunità alla generatività: la scuola come comunità educante

Le riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti ci aiutano a percorrere un ulteriore approfondimento di senso sul *burnout* dei docenti a scuola. Tale approfondimento si radica nel passaggio dalla comunità alla generatività, intesa quale presupposto indispensabile per

avviare un processo di umanizzazione del lavoro del docente e per costituire un supporto, adeguato e fecondo, rintracciabile nello sviluppo di una comunità educante a scuola.

Il lavoro diviene un valore quando viene *umanizzato*, ossia quando pone al centro la persona e il suo benessere (Rossi, 2014). L'umanizzazione del lavoro segue le logiche della generatività più che della produttività, promuove le potenzialità di ciascuno ed è quindi capace di immettere nuove energie sia nella biografia personale ma anche nel circuito sociale, rafforzando i legami intersoggettivi e comunitari (Vinciguerra, 2022). In questo senso, la generatività è da intendersi quale processo “con il quale l'Umano, il Vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del ‘fine in vista’, attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo” (Mannese, 2021, p. 1186). In quest'ottica il lavoro si configura quale attività tipicamente umana e connessa all'autorealizzazione personale (Rossi, 2008).

All'interno di questa cornice, la riflessione pedagogica è chiamata a porre al centro il lavoro e l'uomo insieme per risignificarne la relazione di interdipendenza, attraverso un processo di umanizzazione che permetta di interrogarsi in maniera critica sul significato che questa attività assume per la persona e sui possibili modi con cui promuovere il benessere individuale e comunitario. A questo proposito, alcuni autori (Vieno, 2005; Albanesi, Marcon, Cicognani, 2010) suggeriscono di considerare la scuola come *Learning Community*, ossia “come quell'organizzazione nella quale i membri acquisiscono idee, accettano la responsabilità di sviluppare e mantenere l'organizzazione, lavorano insieme, comprendendosi reciprocamente e tollerando le reciproche diversità” (Albanesi, Marcon, Cicognani, 2010, p. 187).

Assecondando l'idea di scuola come comunità una prima direzione di metodo per la formazione degli adulti coincide con la promozione e lo sviluppo del *senso di comunità* a scuola. Questo è definito come “the sense that one was part of a readily available, mutually supportive network of relationship upon which one could depend and as a result of which one did not experience sustained feelings of loneliness that impel one to actions or to adopting a style of living masking anxiety and setting the stage for later more destructive anguish” (Sarason, 1974, p. 1). McMillan e Chavis (1986) definiscono il senso di comunità come “a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together” (McMillan, Chavis 1986, p. 9). Il senso di comunità, spiegano gli autori, è costituito da quattro dimensioni: il senso di appartenenza (*membership*) che corrisponde al sentimento di far parte di una comunità; l'influenza (*influence*) che indica la capacità del singolo di contribuire alla vita della comunità; la soddisfazione dei bisogni

(*integration and fulfillment of needs*) che avviene attraverso l'interazione tra la persona e la comunità d'appartenenza; la connessione emotiva condivisa (*shared emotional connection*) definita dalla qualità dei legami e dalla presenza di una storia comune. A partire da questo modello, assunto come base teorica dalla maggior parte degli studiosi che si sono occupati del senso di comunità, Rovai e colleghi (2004) propongono una distinzione tra i costrutti di *ambiente scolastico*, un concetto ampio e vago privo di una definizione concordata; *clima scolastico*, ossia quegli aspetti concepiti consapevolmente dai membri di una comunità scolastica e che determinano la qualità della stessa; *cultura scolastica* che include attributi fisici (calore, luce, rumore), psicologici (soddisfazione, fiducia, apertura, cooperazione) e istituzionali (norme, convinzioni, atteggiamenti) della scuola. In questa prospettiva, gli autori considerano il senso di comunità come la misura del clima scolastico, ossia la "personalità della scuola". Coerentemente con questa prospettiva Strike (2004) propone un modello di scuola come comunità connessa alla soddisfazione di quattro condizioni: la *coesione*, che facilita le relazioni e il coinvolgimento, il *contatto*, che garantisce sostegno e cura tra i diversi attori della comunità scolastica, la *cura* strettamente connessa alla condivisione di un progetto educativo e la *coerenza*, una dimensione riconducibile alla cultura organizzativa scolastica e alla sua *vision*. Così come è possibile promuovere il senso di comunità a scuola, alcuni autori fanno riferimento alla possibilità di promuovere il senso di comunità specificatamente nei docenti (Royal, Rossi, 1996; 1999) per aumentare la soddisfazione lavorativa e ridurre le condizioni di malessere organizzativo, attraverso la capacità di sostenersi reciprocamente, la condivisione di informazioni, pratiche e vissuti e dunque attraverso metodologie e strumenti formativi che promuovano il lavoro di gruppo.

Una seconda direzione di metodo per una formazione pedagogica, intesa come accompagnamento educativo dei docenti, che asseconda il senso di comunità, è riconducibile alla promozione di una scuola come *comunità educante* (Del Gottardo, 2016). Quest'ultima come vedremo assume diverse configurazioni a seconda del suo avvicinamento al fine educativo. La comunità educante può essere assunta come ideale regolativo di una comunità in quanto educa e si fa educare, promuovendo un apprendimento *in e di* senso più profondo. La comunità è educante perché promuove, e insieme si alimenta, di due dimensioni significative per l'identità della persona: la *felicità* e il *bene-essere* (*ivi*).

La teoria della felicità (*happiness*) sostiene che essa non sia associabile alle logiche dell'utilità, del razionale e dell'egoico. Essa piuttosto consiste di tre componenti: le *emozioni calde*, come ad esempio il piacere, il confort e le relazioni che arrivano a dimensioni del sé; il *senso di pienezza*, che deriva dal sentirsi un tutt'uno con le proprie emozioni; e il *significato*, ossia ciò che deriva dal percepire tali emozioni. Secondo questo modello le tre

componenti “contribuiscono a sviluppare nella persona quel processo di risignificazione che letto in chiave pedagogica diventa lo scopo ultimo di un percorso formativo (ivi, p. 13).

La seconda dimensione (*well-being*) si riferisce alla teoria del benessere, secondo la quale la persona ricava soddisfazione dalla propria vita quando impegnata alla ricerca del proprio bene, ponendosi obiettivi e possedendo la capacità di motivare il proprio l’impegno. Questa interpretazione trascende gli aspetti quantitativi per concentrarsi sulla qualità della vita.

Quando la scuola come comunità educante promuovere felicità e bene-essere diviene una *comunità capacitante*, ossia capace di creare intenzionalmente le condizioni e le opportunità favorevoli all’espressione della persona. Centrale in questa accezione di comunità è la *capability* (Nussbaum, 2010, tr. it. 2011), intesa sia come potere interno del soggetto di mettere in campo le proprie capacità sia come potere esterno all’individuo, ossia come l’insieme delle circostanze e opportunità che l’organizzazione/scuola offre. La scuola come comunità capacitante dona al docente adeguati stimoli per sviluppare le risorse e le capacità utili a fronteggiare condizioni di rischio e di incertezza. I percorsi di formazione che perseguono questa logica accompagnano il docente ad acquisire consapevolezza, *empowerment*, responsabilità, capacità di progettare ed *essere competente*. La nozione di competenza si inserisce nel panorama pedagogico intorno agli anni ’70 del secolo scorso, attraverso l’introduzione del concetto di “capitale umano”. È competente quella persona (gruppo o comunità) capace di mobilitare le proprie risorse in situazioni specifiche, per rispondere a una determinata situazione-problema in un determinato contesto (Le Boterf, 2000, tr. it. 2008). La competenza è costituita dal *saper agire*, mediante le proprie conoscenze, atteggiamenti, capacità; *voler agire*, in riferimento alla motivazione personale e ai valori; e *poter agire*, ossia la disponibilità agita dal contesto. L’ampliamento della competenza alle attitudini e ai valori – elementi che costituiscono la competenza – permette alla persona di sviluppare particolari capacità, tra cui quelle di assumersi responsabilità, di mediare dilemmi e tensioni e di creare nuovi valori.

Una *comunità competente* è una *comunità generativa*, ossia che risponde al bisogno di generare significati e di co-elaborare il senso (Vinciguerra, 2022). Una *generatività sociale* (Snarey, 1993) che si esprime con l’assunzione di responsabilità nei confronti della comunità, nel divenir risorsa per gli altri, nella costruzione condivisa di un sistema simbolico della cultura di appartenenza; una generatività che supera le relazioni tra le generazioni per divenire scambio tra generazioni sociali, scambio con il mondo. Le potenzialità insite nella relazionalità umana si palesano nelle microcomunità generative attraverso forme di socialità in cui condividere il vissuto personale alla ricerca comune di significati, dialogici ed empatici, guidati dalla dimensione etica dell’impegno reciproco. In questo modo, le

comunità generative “assumono un grande valore per l’educazione, non solo perché costituiscono nuovi contesti per l’educazione stessa, ma soprattutto perché ispirano ideali di vita che appaiono, ad uno sguardo attento, più adeguati per una promozione della fioritura umana nel nostro tempo” (Vinciguerra, 2022, p. 206).

Nella pratica educativa, una comunità generativa è quella capace di promuovere *corresponsabilità* tra la scuola, la famiglia e il territorio (Pati, 2019). Com’è noto, il termine *corresponsabilità* indica “la capacità personale, di gruppo, istituzionale d’inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all’ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione” (Pati, 2011, p. 25 ss.).

La *corresponsabilità*, per orientarsi efficacemente all’agire educativo, è necessario che si attui attraverso un atteggiamento di reciproco interesse per giungere ad un fine comune. A questo proposito è opportuno distinguere la *responsabilità sociale* dalla *responsabilità personale*, entrambe funzionali alla promozione del bene-essere individuale e sociale. La *responsabilità sociale* è una qualità che permette alla società e ai gruppi di funzionare correttamente. La *responsabilità personale*, al contrario, è quella esercitata per il proprio sviluppo individuale e permette di prevenire le avversità e di contribuire al benessere sociale del gruppo di cui si fa parte.

L’intreccio della *responsabilità sociale* e della *responsabilità personale* o, per meglio dire, l’agire orientato ad entrambe è una caratteristica che permette di identificare la *responsabilità* quale principio etico; ossia fondata sulla previsione e sulla condivisione di un’azione e delle sue conseguenze, con particolare riferimento alle nuove generazioni (Rossini, 2019). Proprio a questo proposito Jonas (1979, tr. it. 1990) fa riferimento al *principio di responsabilità* per indicare un’etica che guida l’agire umano, un “sentirsi responsabili in anticipo per l’ignoto” (Juul, 1995).

I concetti di *corresponsabilità*, di *partecipazione* e di *cooperazione*, che coinvolgono in prima istanza la relazione tra la scuola e la famiglia, tuttora rappresentano temi ambivalenti all’interno della ricerca pedagogica e della pratica educativa. Se da un lato, infatti, l’invito è quello di promuovere comunità educanti attraverso *responsabilità condivise*, dall’altro si osserva una tendenza alla fuga, alla resistenza, all’autoreferenzialità, nonostante il rapporto tra la scuola e la famiglia sia regolamentato formalmente attraverso il “Patto educativo di *corresponsabilità*”. Una delle cause è rintracciabile nella separazione e nel rapporto di disuguaglianza tra la scuola e la famiglia, nella frattura tra istruzione ed educazione, tra intervento formale e intervento informale, tra professionalità docente e relazionalità parentale.

Intendere la corresponsabilità in termini comunitari, in prima istanza, vuol dire riconoscerne le peculiarità in riferimento al contesto culturale, umano, professionale e organizzativo. Vuol dire, ancora, promuovere alleanze virtuose tese alla valorizzazione reciproca, attraverso un meticcio di saperi e fari formali e non formali, orientati alla crescita e al benessere di ciascun membro della comunità. Le relazioni, nella forma di *alleanza*, si costituiscono a partire dalla percezione di un problema e/o obiettivo comune, in cui le risorse individuali non appaiono bastevoli (Vinciguerra, 2019). La creazione di legami diviene allora una risorsa quando questi sono in grado di produrre riconoscimento e fiducia e di qualificare l'appartenenza reciproca. In questi termini, la comunità educante non è solo un luogo entro cui promuovere lo sviluppo e la crescita della persona, ma anche una risposta virtuosa ai bisogni educativi e formativi emergenti. Per far ciò è necessario che la comunità educante, intesa quale contesto entro cui avviare processi educativi, si configuri quale comunità educativa (Zamengo, Valenzano, 2018).

Questo passaggio è possibile attraverso azioni pedagogiche volte allo sviluppo di comunità, che fondino le pratiche educative sul coinvolgimento di tutti gli attori di cui si compone la comunità locale e sulla creazione e/o mantenimento di uno sguardo e sentire comune. Proprio assecondando questa direzione, un metodo per promuovere e ripensare nuovi percorsi di corresponsabilità educativa è quello della *Philosophy for Communities* (Vinciguerra, Coppola, 2023). Si tratta di incoraggiare “una relazione dialogica all'interno di una comunità coinvolta in un processo di comprensione e valorizzazione reciproca, sottolineando così la dimensione *caring* del pensiero” (Valenzano, 2017, p. 15). Si tratta certamente di un metodo che potenzialmente può contrastare la mancanza di riconoscimento reciproco che spesso si genera tra gli adulti educatori (nella coppia genitoriale, tra docenti, tra docenti e genitori). Più in generale, pensare a percorsi di ricerca e formazione con la *Philosophy for Communities* che si inseriscono nell'area della prevenzione primaria, può costituire un metodo da seguire affinché l'educazione degli adulti si traduca in una pratica riflessiva che aiuti ad individuare quali buone domande il docente si può porre nelle singole situazioni per farvi fronte in modo autonomo e intenzionale, imparando contestualmente a cercare e dare senso alla propria pratica professionale/educativa.

Assecondando una prospettiva specificatamente pedagogica, la scuola come comunità educante è quell'istituzione inserita nel tessuto locale e per la quale la relazione con gli altri attori della comunità rappresenta l'elemento primario su cui far leva per rinforzare la prassi educativa, per orientare l'identità personale, per garantire il bene-essere delle persone che la abitano; in quest'ottica, la corresponsabilità diviene sia una meta (educativa) da raggiungere sia un fine (educativo) da perseguire (Pati, 2019).

In questi termini, possiamo affermare che la comunità rappresenti la risposta a molteplici bisogni individuali e collettivi, parziali e specifici, nascenti dalle sfide della contemporaneità (Tramma, 2019). Tale incontro tra bisogni e risposte sembra aver origine dal rapporto tra il bisogno individuale del Noi e il Noi come risposta collettiva ai bisogni individuali, all'interno di un equilibrio tra la tensione verso la “pratica del Noi” e la spinta agita dalla “pratica dell’Io”.

In riferimento al *burnout* dei docenti, tema centrale di questo lavoro di ricerca, siamo di fronte a un problema che va al cuore di ciò che vuol dire essere docente e persino di ciò che significa esistere in quanto docente (Biesta, 2017. Tr. it. 2022). La semplice informazione frammentaria non è bastevole per rispondere a questo complesso interrogativo che necessita di essere accompagnato attraverso lo sviluppo di processi formativi volti alla riscoperta della comune dimensione etica, che diviene ricerca comune della verità (Vinciguerra, 2016).

La costituzione di una scuola come *comunità educante* (capacitante, competente e generativa) diviene allora non solo una possibilità di riscoprire l’insegnamento e di prevenire il *burnout* dei docenti a scuola, ma anche di restituire l’insegnamento all’educazione, ossia permettere all’insegnamento di dispiegare inedite possibilità esistenziali, di rendere possibile un’esistenza caratterizzata dalla pienezza d’essere con sé, con gli altri e con il mondo.

Bibliografia

- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations. A conceptualization of consequences, mediators and moderators. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(3), pp. 137-146.
- Agrusta, M., Indelicato, L., Lastretti, M., Caggiano, G. (2020). Stress e burnout ai tempi del Covid 19. *The Journal of AMD*, 23(3), pp. 237-239.
- Albanesi, C., Marcon, A., Cicognani, E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia scolastica*, 6(2), pp. 179-199.
- Alessandrini, G. (2012). La pedagogia del lavoro. *Education Sciences & Society*, 3(2), pp. 55-72.
- Anzieu, D., Martin, J.Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Tr. it. (1990). *La dinamica dei piccoli gruppi*. Roma: Borla.
- Arendt, A. (1958). *The Human Condition*. Tr. it. (2017). *Vita Activa*. Firenze: Giunti.
- Artoni, M., Tarozzi, M. (2010). Fenomenologia come metodo e filosofia di ricerca nelle scienze umane. *Encyclopaideia*, 27, pp. 11-22.
- Augé, M. (1992). *Non-lieux*. Tr. it. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Euwema, M. C. (2007). An organisational and social psychological perspective on burnout and work engagement. In Bakker, A.B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Euwema, M. C. (Eds.). *The Scope of Social Psychology* (pp. 239-262). London: Psychology Press.
- Balzano, V. (2021). La relazione educativa nell'era del Covid-19. Una riflessione pedagogica sulle nuove pratiche di solidarietà e sul senso di cittadinanza. *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 25(51), pp.105-116.
- Barker, R. (1968). *Ecological psychology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Tr. it. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1975). Some aspects of socialization by trance. Tr. it. (1997). *Alcune componenti della socializzazione per la trance*. In. Donaldson, R. E. (Ed.). *Una sacra unità* (pp. 141-158). Milano: Adelphi.

- Bauman, Z. (1994). *Alone again. Ethics After Certainty*. Tr. it. (2019). *Di nuovo soli: un'etica in cerca di certezze*. Roma: Castelvecchia.
- Bauman, Z. (1999). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Tr. it. (2014). *La società dell'incertezza*. Milano: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Fear*. Tr. it. (2009). *Paura liquida*. Roma: Laterza.
- Bellatalla, L. (2023). Il profilo dell'insegnante tra caratteristiche, conoscenza e competenze. *Ricerche Pedagogiche*, 226, pp. 25-36.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Bellingreri, A. (2017a). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri, A. (2017b). Il dialogo esistenziale centrato sull'empatia. In Bellingreri, A. (a cura di). *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 500-520). Brescia: La Scuola.
- Benasayan, M. Schmit, G. (2003). *Les passions tristes. Suffrance psychique et crise sociale*. Tr. it (2014). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertagna, G. (2011). I giovani tra formazione e lavoro—analisi e proposte. *Quaderni di ricerca sull'artigianato*, 58, pp. 171-185.
- Bertagna, G. (2017). La Costituzione e il diritto dovere al lavoro Una rilettura in prospettiva formativa. *Studium Educationis*, 1, pp. 129-158.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertuletti, P. (2021). Il lavoro nella scuola popolare. Pestalozzi e Kerschensteiner a confronto. *Formazione, lavoro, persona*, 34, pp. 126-143.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Tr. It. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57(1), pp. 1-22.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Tr. it. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education*. Tr. it. (2023). *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*. Roma: Tab Edizioni.
- Biesta, G. (2023). La buona educazione in un'epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare. *Encyclopaideia*, 27(1S), pp. 9-20.
- Bion, Wilfred R., (1961). *Experiences in Groups*. Tr. it. (1971). *Esperienze nei gruppi ed altri saggi*. Roma: Armando.

- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bobbo, N., Ius, M. (2021). *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*. Padova: University Press.
- Borgna, E. (2023). *L'arcipelago delle emozioni*. Trento: Feltrinelli.
- Borgogni, L., Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, pp. 23-60.
- Botticelli, F., Burla, F., Lozupone, E., Pellegrino, R. (2012). Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout. *International Journal of Psychoanalysis and Education*, 4(2), pp. 3-34.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., Baglioni Jr, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), pp. 49-67.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Tr. it. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bruzzone, D. (2020). L'anima della cura: la vita emotiva dei professionisti della salute come sfida per la formazione. *Studium Educationis*, 2, pp. 90-100.
- Canter, D. (1997). The facets of place. In Moore, G. T., Marans, R. W. (Eds.). *Toward the integration of theory, methods, research, and utilization* (pp. 107-138). Boston: Springer Science & Business Media.
- Caprara G. V., Borgogni, L. (1988). Stress e organizzazione del lavoro. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 187-188, pp. 5-23.
- Celani, T., Pellegrino, F., Nese, G., Della Porta, D. (2020). *A confronto con il burnout*. Salerno: Edizioni Dottrinari.
- Cherniss C. (1980). *Staff Burnout: job stress in the human services*. Tr. it. (1983). *La sindrome del burnout: lo stress lavorativo degli operatori dei servizi sociosanitari*. Torino: Centro Scientifico Torinese.
- Cherniss, C. (1989). Burnout in new professionals: a long-term follow-up study. *Journal of Health and Human Resources Administration*, pp. 11-24.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout. Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- Chiosso, G. (2023). *Novecento pedagogico e nuovo millennio*. Brescia: Scholé.
- Cooper D. (1988). *Occupational stress indicator management guide*. London: NFER-Nelson.
- Cooper, D. (1978). *Understanding executive stress*. London: MacMillan.

- Coppola G. (2024). Essere studentesse, essere madri: prospettive per la promozione del benessere attraverso il Servizio Genitori UNIPA. *Pedagogia Oggi, 1*, pp. 170-176.
- Coppola, G., Lavanco, G. (2023). Coesione sociale e inclusione: una prospettiva di comunità. In Lavanco, G., Pedone, F. (a cura di). *Oltre le colonne di Eracle. Orientamenti interdisciplinari per l'inclusione* (pp. 65-91). Palermo: UniversityPress.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review, 18*(4), pp. 621-656.
- Costa, V. (2015). *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Cowen, E.L. (1994). The enhancement of psychological wellness. Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology, 22*, pp. 149-179.
- D'Addelfio G. (2022a). *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*. Milano: Mondadori.
- D'Addelfio, G. (2017). Educare le emozioni, educare il sentire. In Bellingreri, A. (a cura di). *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 468-487). Brescia: La Scuola.
- D'Addelfio, G. (2021a). Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia. *Pedagogia e Vita, 3*, pp. 59-76.
- D'Addelfio, G. (2021b). *Del bene*. Brescia: Scholè.
- D'Addelfio, G. (2022b). Educare le emozioni per il bene della persona. In Bellingreri, A., D'Addelfio, G., Romano, L., Sidoti, E., Vinciguerra, M. (Eds). *Percorsi di pedagogia generale* (pp. 163-175). Novara: Utet.
- D'Addelfio, G. (2023). *Emozioni e relazioni educative nella scuola secondaria. Saggi sulle competenze deli insegnanti*. Palermo: University Press.
- D'Addelfio, G., Coppola, G. (2023). Educare all'audacia nel nostro tempo. Per una riscoperta del thymòs. *Le nuove frontiere della scuola, 63*, pp. 52-58.
- D'Addelfio, G., Giordano, M. (2020). La fenomenologia come metodo di ricerca pedagogica con e per le famiglie. *La Famiglia, 264*(54), pp. 34-59.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.
- De Giorgi, F. (2010). *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*. Brescia: La scuola.
- De Monticelli, R., Conni, C. (2008). *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*. Milano: Mondadori.
- De Serio B. (2017). Il "buon" lavoro nella storia della pedagogia. Un breve excursus storico sull'alternanza scuola-lavoro. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni, 7*(1).

- Del Gottardo, E. (2016). *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*. Milano: Giapeto.
- Depraz, N. (2006). Mettere a lavoro il metodo fenomenologico nei protocolli sperimentali. Passaggi generativi tra l'empirico e il trascendentale. In Cappuccio, M. (a cura di). *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente* (249-269). Milano: Mondadori.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Tr. it. (2020). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia.
- Di Maria, F., Di Nuovo, S., Lavanco, G. (2001). *Stress e aggressività: studi sul burnout in Sicilia*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Nuovo, S., Alba, G. (1990). Coinvolgimento nel lavoro, soddisfazione e valori professionali. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 199-194, pp. 85-95.
- Di Pietro, M., Rampazzo, L. (1977). *Lo stress dell'insegnante. Strategie di gestione attiva*. Trento: Edickson.
- Dolci, D. (2020). *L'educazione*. Roma: Edizioni di Comunità.
- Edelwich J., Brodsky A. (1980). *Burn-out: stages of disillusionments in the helping professions*. New York: Human Science Press.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D., Van Harrison, R. (1998). Person-environment fit theory. *Theories of organizational stress*, 28(1), pp. 67-94.
- Esposito, C. (2024). *Il nichilismo del nostro tempo. Una cronaca*. Milano: Carrocci.
- Fabbri, M. (2017). A scuola di libertà. Valore dell'impegno deontologico nel tempo di crisi della crisi. In In Mariani, M. A. (a cura di). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 66-83). Brescia: La Scuola.
- Fabbri, M. (2024). La complessità dell'esperienza emozionale fra agire quotidiano e orizzonti di civiltà. *Rivista Lasalliana*, 4, pp. 451-464.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), pp. 675-689.
- Favretto, G., Rappagliosi, C. M. (2009). *Lo stress degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Favretto, G., Rappagliosi, C.M. (1988). Il rapporto tra persona e ambiente nello stress lavorativo. In Favretto, G., Tajoli, C. A. (a cura di) *Insegnare oggi: soddisfazione o stress?* (pp. 63-98). Milano: FrancoAngeli.
- Favretto, G., Tajoli, C., A. (1988). *Insegnare oggi: soddisfazione o stress?* Milano: Franco Angeli.
- Figley, C. R. (2002a). *Treating compassion fatigue*. New York: Brunner/Routledge.

- Figley, C. R. (2002b). Compassion fatigue: psychotherapists' chronic lack of self are. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), pp. 1433-1441.
- Fink. E. (2019). *Introduzione alla pedagogia sistematica*. Brescia: Scholé.
- Formella, Z., Picano, D. (2010). Lo stress e l'insegnante: da un'indagine quantitativa a una proposta di intervento. *Orientamenti Pedagogici*, 57(2), pp. 265-280. Trento: Edizioni Erickson.
- Freud, S. (1914). *Zur Psychologie del Gymnasiasten*. Tr. it. (1975). *OSF*, volume 7, pp. 477-480. Torino: Boringhieri.
- Freudenberger, H.J. (1974), Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165.
- Fruggeri, L. (1998). Dal contesto come oggetto alla contestualizzazione come principio di metodo. *Connessioni*, 3, pp. 75-85.
- Gallagher, S., Zahavi, D. (2009). *The phenomenological mind*. Tr. it. (2022). *La mente fenomenologica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), pp. 27-42.
- Gentry, J. E., Baranowsky, A. B. (2013). Compassion fatigue resiliency-A new attitude. *Compassion fatigue-Programs with legs: the ARP, CFST, & CF resiliency training*.
- Gigli, A. (2023). L'impatto dell'emergenza pandemica in ambito familiare e scolastico: riflessioni su nuove prospettive di alleanza educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), pp. 81-87.
- Giorgi, A. P., Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. In Camic, P.M., Rhodes, J.E., Yardley, L (Eds.). *Qualitative Research in Psychology* (pp. 243-273). Washington: American Psychological Association.
- Goleman, D. (1995). *Working with emotional intelligence*. Tr. it. (2016). *Lavorare con l'intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D. (2012). *Ecoliterate. How educators are cultivating emotional, social and ecological intelligence*. Tr. it. (2017). *Coltivare l'intelligenza emotiva. Come educare all'ecologia*. Roma/Milano: Edizioni Tlon.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles?. *Journal of vocational behavior*, 68(1), pp. 165-174.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tr. it. (1976). *Essere e Tempo*. Milano: Longanesi.
- Hobfoll, S. E., Freedy, J., Lane, C., Geller, P. (1990). Conservation of social resources: social support resource theory. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), pp. 465-478.

- Husserl E. (1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: eine einleitung in die phänomenologische philosophie*. Tr. it. (1974). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica*. Milano: il Saggiatore.
- Ingram, R. (2013). Locating emotional intelligence at the heart of social work practice. *British Journal of Social Work*, 43(5), pp. 987-1004.
- Iori, V. (2003). *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*. Milano: Guerini & Associati.
- Jonas, H. (1979) Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica. Tr. it. (1990). Torino: Einaudi.
- Juul, J. (1995). Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia. Milano: Feltrinelli.
- Kelly, J.G. (1966). Ecological constraints on mental health services. *American Psychologist*, 21, pp. 535-539.
- Lavanco G., Novara C., Iacono G., (2002). L'insegnante in trappola. Stress e burnout nella scuola. Parte prima e seconda. *Psicologia e scuola*, a. XXIII, n. 112, n. 113. Milano: Giunti.
- Lavanco, G., Novara, C. (2012). *Elementi di psicologia di comunità. Progettare, attuare e partecipare il cambiamento sociale*. Milano: The Mc-Graw-Hill.
- Lavinas, E. (1982). *Ethique et Infini*. Tr. it (2014). *Etica e infinito. Dialoghi con Philippe Nemo*. Roma: Castelvecchi.
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), pp. 665–673.
- Le Boterf, G. (2000). *Costruire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétences. Les réponses à 100 questions*. Tr. it. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida Editori.
- Leiter, M. P., Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: a model of the organizational context of burnout. *Journal of health and Human Services administration*, 21(4), pp. 472-489.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. Tr. it. (1961). *Principi di psicologia topologica*. Firenze: OS.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Tr. it. (1957). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), pp. 3-25.
- Mannarini, T. (2009). *Comunità e partecipazione. Prospettive Psicosociali*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese E. (2021). La generatività pedagogica per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A., Vannini, I. (a cura di). *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 1184-1187). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mantegazza, R. (2020). *La scuola dopo il coronavirus*. Roma: Lit Edizioni.
- Mariani, M. A. (2017a). Fare gli italiani. La scuola e la sua storia. In Mariani, M. A. (a cura di). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 126-164). Brescia: La Scuola.
- Mariani, M. A. (2017b). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: La Scuola.
- Marion, J. L. (1997). *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation*. Tr. it. (2001). *Dato che: Saggio per una fenomenologia della donazione*. Torino: SEI (Società Editrice Internazionale).
- Maslach, C, Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, pp. 99-113.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New York: Prentice Hall.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. Tr. it. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Trento: Erickson.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1999a). Teacher Burnout: a research agenda. In Vandenberghe, R., Huberman, A. M. (a cura di) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1999b). Burnout and engagement in the workplace: a contextual analysis. *Advances in Motivation and Achievement*, 11, pp. 275-302.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2006). Burnout. *Stress and Quality of working life: current perspectives in occupational health*, 37, pp. 42-49.
- Maslach, C., Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child care quarterly*, 6(2), pp. 100-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of psychology*, 52(1), pp. 397-422.

- Maton, K. I., Perkins, D. D., Saegert, S. (2006). Community psychology at the crossroads: prospects for interdisciplinary research. *American Journal of Community psychology*, 38, pp. 9-21.
- McMillan, W.D., Chavis, M. D. (1986), Sense of community: a definition and a theory. *In Journal of Community Psychology*, 14, pp. 6-22.
- Mincu, M. E. (2017). La comunità dentro la scuola: il ruolo delle assemblee scolastiche in Inghilterra. In Di Pol, R. S., Coggi, C. (a cura di). *La Scuola e l'Università tra passato e presente. Volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso* (pp. 155-171). Milano: Franco Angeli.
- Montesarchio, G., Venuleo, C. (2010). *Gruppo esclamativo*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Bombieri, R., Valbusa, F., Ubbiali, M. (2024). Il Metodo Fenomenologico Empirico (MFE) e la sua applicazione in una ricerca educativa. *Formazione & insegnamento*, 22(1), pp. 8-18.
- Mortari, L., Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Milano: Carocci.
- Mortari, L., Saiani, L. (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Bergamo: McGrawHill.
- Musi, E. (2010). La motivazione nel lavoro: non perdere il senso di ciò che si fa. In Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., Musi, E. (a cura di). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale* (pp. 43-54). Milano: FrancoAngeli.
- Musi, E. (2022). *Dire il mondo: una ricerca fenomenologica sul valore educativo delle parole*. Roma: Armando.
- Nosari, S. (2017). Il senso della scuola: memorie di un maestro. In Di Pol, R. S., Coggi, C. (a cura di). *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Giorgio Chiosso* (pp. 25-36). Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Tr. it. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Palmer, S., Cooper, C., Thomas, K. (2004). A model of work stress. *Counselling at work. Winter*, 5(25), pp. 2-5.
- Pati, L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In Dusi, P., Pati, L. (a cura di). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-48). Brusci: La scuola.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.

- Perla, L. (2017). L'eccellenza nell'insegnamento. Appunti per la formazione. In Mariani, A. M. (a cura di). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 330-348). Brescia: La Scuola.
- Pines, A. M. (2013). *Couple burnout: causes and cures*. New York: Routledge.
- Quaglino, G.P., Casagrande, S. Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Randhawa, G. (2009). Teacher stress: Search for the right vision. *NICE Journal of Business*, 1(4), pp. 81-88.
- Ricouer, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*. Tr. it. (1989). Per una fenomenologia ermeneutica. In Ricouer, P. (Ed.). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica* (pp. 37-69). Milano: Jaca Book.
- Rivoltella, P. C. (2017). Scuola, cultura, società. Cambiamento, rivoluzioni o gattopardismo. In Mariani, M. A. (a cura di). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 165-184). Brescia: La Scuola.
- Romano, L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Romano, L. (2024). *Storia*. Brescia: Scholé.
- Rossati A., Magro G. (1999). *Stress e burnout*. Roma: Carocci.
- Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2014). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Rossini, V. (2019). Abili e corresponsabili. Famiglie e servizi educativi tra previsioni e condivisioni. In Amadini, M., Ferrari, S., Polenghi, S. (a cura di). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 53-66). Lecce: Pensa Multimedia.
- Rovai, A. P., Wighting, M. J., Lucking, R. (2004). The classroom and school community inventory: Development, refinement, and validation of a self-report measure for educational research. *The internet and higher education*, 7(4), pp. 263-280.
- Royal, M. A., Rossi, R. J. (1996). Individual-level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of community psychology*, 24(4), pp. 395-416.
- Royal, M. A., Rossi, R. J. (1999). Predictors of within-school differences in teachers' sense of community. *The Journal of Educational Research*, 92(5), pp. 259-266.
- Sandrin, L. (2004). *Aiutare senza bruciarsi. Come superare il burnout nelle professioni di aiuto*. Milano: Paoline.

- Santinello, M., Dallago, L., Vieno, A. (2009). *Fondamenti di psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.
- Sarason, S.B. (1974), *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Cambridge: Brookline Books.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek, T. (2017). The future of burnout. In Schaufeli, W. B., Maslach, C., Marek, T. (Eds.) *Professional burnout* (pp. 253-259). Routledge.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), pp. 71-92.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), pp. 32-32.
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1, pp. 1383-1392.
- Selye, H. (1956). What is stress. *Metabolism*, 5(5), pp. 525-530.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Simeone, D. (2017). Rel-azioni. Educare e comunicare a scuola. In Mariani, A.M. (a cura di). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 241-262). Brescia: La Scuola.
- Sirigatti S., Stefanile C. (1993), *The Maslach Burnout Inventory. Adattamento e taratura per l'Italia*, Firenze: OS.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Snarey, J. (1993). *How fathers care for the next generation: a four-decade*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Stein, E. (1913-1922). *Philosophical Prologue*. Tr. it. (2001). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Stein, E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Tr. it. (2012). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Stein, E. (1922). *Individuum und Gemeinschaft*. Incluso poi Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften (1970). Tr. it. (1996). *Individuo e comunità*. Pubblicato in traduzione italiana con il titolo: *Psicologia e scienze dello spirito*. Contributi per una fondazione filosofica. Roma: Citta Nuova.

- Stein, E. (1926-33). *Bildung und entfaltung der individualität*. Incluso poi in Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag Schriften zu Anthropologie und Pädagogik (2001). Tr. it. (2017). *Formazione e sviluppo dell'individualità*. Roma: Città Nuova.
- Stein, E. (1959). *Die Frau, Ihre Aufgabe nach Natur und Gnade*. Tr. it. (2012). *La donna*. Roma: Città Nuova.
- Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 29.253-9, pp. 288-296.
- Strike, K. A. (2004). Community, the missing element of school reform: Why schools should be more like congregations than banks. *American Journal of Education*, 110(3), pp. 215-232.
- Tempesta, M. (2018). *Motivare alla conoscenza*. Brescia: La Scuola.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Valenzano, V. (2017). L'educazione alla cittadinanza democratica e la Philosophy for Communities in contesi interculturali. *Biblioteca della libertà*, 219, pp. 1-26.
- vanManen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The Althouse Press.
- Vieno, A. (2005). *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*. Milano: Unicopli
- Vigarello, G. (2024). *Storia della fatica. Dal medioevo a oggi*. Roma: Il Saggiatore
- VII Rapporto Censis. (2024). *Il welfare aziendale e la sfida dei nuovi valori del lavoro*. Roma: Fondazione Censis.
- Vinciguerra, M. (2015). *L'adulto generativo*. Brescia: Scholé.
- Vinciguerra, M. (2016). Il rapporto scuola-famiglia: costruire alleanze per un progetto educativo condiviso. In Mulè, P. (a cura di). *La Buona Scuola. Questioni e prospettive pedagogiche* (pp. 127-139). Lecce: Pensa Multimedia.
- Vinciguerra, M. (2019). La corresponsabilità tra scuola e famiglia. Rifondare nuove alleanze a partire dalla genitorialità. In Elia, G., Polenghi, S., Rossini, V. (a cura di) *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative* (pp. 361-370). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Brescia: Scholé.
- Vinciguerra, M., Coppola, G. (2023). Philosophy for Children, educazione degli adulti e sostegno educativo alla genitorialità. In D'Addelfio, G. (a cura di). *Stupirsi. Fare filosofia con bambini, ragazzi e comunità* (pp. 175-187). Brescia: Scholé.

- Vinciguerra, M., Coppola, G. (2024). Quale “genere” di conciliazione? Riflessioni pedagogiche su maternità, paternità e lavoro. *La famiglia (in press)*.
- Vinciguerra, M., D’Andrea, C. (2024). La cura del dono. Consegna educativa e orientamento. *Le nuove frontiere della scuola*, 64, pp 41-50.
- Volpi, C. (2012). *Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi. Formazione & insegnamento*, 10(1), pp. 35-44.
- Von Hildebrand, D. (1952). *Christian Ethics*. Incluso poi in *Ethics* (200). Tr. it. (2021). *Etica*. Brescia: Morcelliana.
- Weiss, D.J., Davis, R.V., England, G.W., Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota, Minneapolis: Vocational Psychology Research.
- Zahavi, D. (2019). *Phenomenology: the basics*. Tr. It. (2023). *Il primo libro di fenomenologia*. Torino: Einaudi.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Tr. it. (2008). Per l’amore e per la libertà. Scritti sulla filosofia e sull’educazione. Genova: Marietti.
- Zamengo, F., Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 208, pp. 345-364.
- Zimbardo, P. G. (2008). *The Lucifer Effect: understanding how good people turn evil*. New York: Random House.

Appendice

PROTOCOLLO BURNOUT DOCENTI

Lo strumento è composto da:

- tre scale;
- una scheda socio-anagrafica.

QUESTIONARIO 1

Il presente questionario ha l'obiettivo di analizzare come le persone che svolgono le cosiddette "professioni d'aiuto" vedono il loro lavoro ed i soggetti con i quali sono maggiormente a contatto.

Rientrano nella categoria di "professionisti d'aiuto" coloro i quali sono impegnati in lavori in cui risulta centrale la relazione con l'altro, come ad esempio i medici, gli insegnanti, gli infermieri e così via.

Nella pagina successiva sono riportate delle affermazioni che riguardano sentimenti legati al proprio lavoro. Legga ogni affermazione e scriva nell'apposito spazio il numero che corrisponde alla frequenza che meglio descrive ciò che viene affermato.

ESEMPIO

Quanto spesso:	0	1	2	3	4	5	6
	Mai	Qualche	Una volta	Qualche	Una volta	Qualche	Ogni
		volta	al mese	volta	alla	volta alla	
giorno			all'anno	o meno	al mese	settimana	settimana

Quanto spesso

Affermazione

0-6

Al lavoro mi sento depresso

Scriva “0” (zero) se non Le capita mai di sentirsi depresso al lavoro.

Scriva “1” se Le capita di sentirsi raramente depresso al lavoro (qualche volta all’anno); o ancora, scriva “5” se i Suoi sentimenti di depressione al lavoro sono più frequenti (per esempio, qualche volta alla settimana, ma non tutti i giorni).

Quanto spesso

Affermazione:

0-6

1. _____ Mi sento emotivamente sfinito dal mio lavoro
2. _____ Mi sento sfinito alla fine di una giornata di lavoro
3. _____ Mi sento stanco quando mi alzo la mattina e devo affrontare un'altra giornata di lavoro
4. _____ Posso capire facilmente come la pensano gli allievi e gli insegnanti della mia scuola
5. _____ A scuola mi pare di trattare alcuni come se fossero degli oggetti
6. _____ Mi pare che lavorare tutto il giorno con la gente mi pesa
7. _____ Affronto efficacemente i problemi della mia scuola
8. _____ Mi sento esaurito dal mio lavoro
9. _____ Credo di influenzare positivamente la vita di altre persone attraverso il mio lavoro
10. _____ Da quando ho cominciato a lavorare qui sono diventato più insensibile con la gente
11. _____ Ho paura che questo lavoro mi possa indurire emotivamente
12. _____ Mi sento pieno di energie
13. _____ Sono frustrato dal mio lavoro

14. _____ Credo di lavorare troppo duramente
15. _____ Non mi importa veramente di ciò che succede nella mia scuola
16. _____ Lavorare direttamente a contatto con la gente mi crea troppa tensione
17. _____ A scuola riesco facilmente a rendere le persone rilassate e a proprio agio
18. _____ Mi sento rallegrato dopo aver lavorato a scuola
19. _____ Ho realizzato molte cose di valore nel mio lavoro
20. _____ Sento di non farcela più
21. _____ Nel mio lavoro affronto i problemi emotivi con calma
22. _____ Ho l'impressione che a scuola diano a me la colpa per i problemi

Non scrivere in questo spazio

EE: _____ cat _____ DP: _____ cat _____
PA: _____ cat _____

QUESTIONARIO 2

Leggi con attenzione le affermazioni di seguito e segna il tuo grado di accordo o disaccordo scegliendo il punteggio più adatto.

Modalità di risposta:

1 pienamente d'accordo; 2 abbastanza d'accordo; 3 poco d'accordo, 4 per nulla d'accordo.

	1	2	3	4
1) Il lavoro che svolgo corrisponde alle mie aspettative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Nel mio lavoro sento poca solidarietà con i colleghi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) I dirigenti scolastici danno dei riconoscimenti quando i docenti svolgono bene il loro lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Il mio dirigente scolastico accetta le critiche dei docenti e ne discute con loro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Mi trovo bene nel rapporto con i colleghi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) Ho poca fiducia nei miei colleghi di lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) Il mio dirigente scolastico non chiarisce i motivi delle sue decisioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Tutto sommato non posso lamentarmi del mio lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Sono molto legato alla maggior parte dei miei colleghi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) I dirigenti scolastici non trattano i docenti in modo imparziale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11) Se potessi scegliere non rifarei oggi lo stesso lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONARIO 3

Troverà adesso una serie di affermazioni che si propongono di scoprire il modo in cui certi eventi importanti nella nostra società influenzano differentemente gli individui.

Ogni volta le viene presentata una coppia di alternative, classificate rispettivamente (a) e (b). Scelga una affermazione per ogni coppia (e solamente una), quella che creda più fermamente corrisponda alla sua opinione.

Si assicuri di scegliere quella che al momento ritiene essere la più vera e non quella che crede dovrebbe scegliere o quella che le piacerebbe fosse vera. Naturalmente non vi sono risposte giuste o risposte sbagliate.

1. <input type="checkbox"/> a. I bambini si cacciano nei guai perché i loro genitori li puniscono.	<input type="checkbox"/> b. I problemi con la maggior parte dei bambini di oggi sono dovuti all'eccessiva permissività dei loro genitori.
2. <input type="checkbox"/> a. Molti degli eventi infelici nella vita delle persone sono dovuti in parte alla sfortuna.	<input type="checkbox"/> b. Le disgrazie delle persone derivano dagli errori che esse commettono.
3. <input type="checkbox"/> a. Una delle principali ragioni per cui abbiamo guerre è dovuta al fatto che le persone non si interessano sufficientemente alla politica.	<input type="checkbox"/> b. Ci saranno sempre guerre non importa quanto le persone si sforzino di prevenirle.
4. <input type="checkbox"/> a. Con l'andare del tempo, in questo mondo, le persone riescono a farsi rispettare come meritano.	<input type="checkbox"/> b. Purtroppo il valore di una persona spesso non viene riconosciuto quali che siano gli sforzi che essa compie per ottenere tale risultato.
5. <input type="checkbox"/> a. L'idea che gli insegnanti siano ingiusti nei confronti degli studenti non ha senso.	<input type="checkbox"/> b. La maggior parte degli studenti non si rende conto di quanto i loro voti siano influenzati da tutta una serie di eventi accidentali.
6. <input type="checkbox"/> a. Se mancano le giuste occasioni non è possibile essere un capo efficiente.	<input type="checkbox"/> b. Individui capaci che non riescono ad affermarsi come capi non hanno saputo

	sfruttare le occasioni che si sono loro presentate.
7. <input type="checkbox"/> a. Malgrado i tuoi sforzi a molte persone non riesci proprio a piacere.	<input type="checkbox"/> b. Le persone che non riescono a farsi accettare dagli altri non capiscono come andare d'accordo con gli altri.
8. <input type="checkbox"/> a. L'ereditarietà gioca il ruolo maggiore nel determinare la personalità di un individuo.	<input type="checkbox"/> b. Sono le esperienze della vita degli individui a determinare quello che essi sono.
9. <input type="checkbox"/> a. Mi sono accorto che spesso ciò che è destinato ad accadere accadrà.	<input type="checkbox"/> b. Affidarmi al caso non mi ha mai dato gli stessi risultati positivi come decidere in prima persona di scegliere una precisa linea d'azione.
10. <input type="checkbox"/> a. È molto improbabile che ad uno studente ben preparato vada male un esame	<input type="checkbox"/> b. Molte volte le domande agli esami vanno tanto al di là del programma che studiare risulta del tutto inutile.
11. <input type="checkbox"/> a. Il successo è soltanto frutto di duro lavoro la fortuna c'entra poco o niente in questo.	<input type="checkbox"/> b. Per ottenere un buon posto di lavoro bisogna soprattutto essere al posto giusto nel momento giusto.
12. <input type="checkbox"/> a. Il cittadino medio può avere un'influenza sulle decisioni del governo.	<input type="checkbox"/> b. Questo mondo è retto dal potere di pochi e non c'è molto che il piccolo individuo possa fare realmente.
13. <input type="checkbox"/> a. Quando faccio dei progetti sono quasi sicuro di poterli portare a compimento.	<input type="checkbox"/> b. Non sempre è saggio fare delle previsioni a lungo termine perché molte cose sono il risultato della buona o della cattiva sorte.
14. <input type="checkbox"/> a. Vi sono alcuni individui che non valgono niente.	<input type="checkbox"/> b. C'è sempre qualcosa di buono in ognuno.
15. <input type="checkbox"/> a. Nel mio caso ottenere quello che desidero ha poco o niente a che fare con la fortuna.	<input type="checkbox"/> b. Molte volte potremmo decidere cosa fare lanciando in aria una moneta.
16. <input type="checkbox"/> a. Spesso riesce a diventare il capo colui che ha avuto sufficiente fortuna a trovarsi per primo al posto giusto.	<input type="checkbox"/> b. Far fare alla gente la cosa giusta dipende dall'abilità: la fortuna c'entra poco o niente.

17. <input type="checkbox"/> a. Per quel che riguarda le cose del mondo molti di noi sono vittime di forze che non si possono né comprendere né controllare.	<input type="checkbox"/> b. Prendendo attivamente parte agli affari politici e sociali, le persone possono controllare gli eventi del mondo.
18. <input type="checkbox"/> a. La maggior parte delle persone non si rende conto fino a che punto la propria vita sia controllata da eventi accidentali.	<input type="checkbox"/> b. In realtà non esiste una cosa come la “fortuna”.
19. <input type="checkbox"/> a. Un individuo dovrebbe essere sempre disposto a riconoscere i propri errori.	<input type="checkbox"/> b. Generalmente è meglio nascondere i propri errori.
20. <input type="checkbox"/> a. È difficile sapere se si piace o meno a una persona.	<input type="checkbox"/> b. Il numero degli amici che ci si ritrova dipende da quanto si è simpatici.
21. <input type="checkbox"/> a. A lungo andare le cose cattive che ci succedono sono bilanciate da quelle buone.	<input type="checkbox"/> b. La maggior parte degli eventi sfortunati sono il risultato di mancanza di abilità, ignoranza, pigrizia o di tutte e tre le cose insieme.
22. <input type="checkbox"/> a. Se ci sforziamo sufficientemente possiamo eliminare del tutto la corruzione politica.	<input type="checkbox"/> b. È difficile per le persone avere un reale controllo su quello che fanno i politici in carica.
23. <input type="checkbox"/> a. Talvolta non riesco a capire come gli insegnanti giungano ad attribuire i voti che danno.	<input type="checkbox"/> b. Esiste una diretta connessione tra l’impegno con cui studio e i voti che ottengo.
24. <input type="checkbox"/> a. Un buon capo si aspetta che la gente decida da sola quello che vuole fare.	<input type="checkbox"/> b. Un buon capo spiega a ciascuno il proprio compito.
25. <input type="checkbox"/> a. Molte volte ho la sensazione di avere poca influenza su ciò che mi accade.	<input type="checkbox"/> b. È impossibile che il caso o la fortuna giochino un ruolo importante nella mia vita.
26. <input type="checkbox"/> a. Le persone sono sole perché non cercano di essere amici degli altri.	<input type="checkbox"/> b. È inutile cercare di piacere alla gente, se vi ha in simpatia vi ha in simpatia.

27. <input type="checkbox"/> a. I ragazzi di oggi danno troppa importanza agli sport.	<input type="checkbox"/> b. Gli sport di squadra sono un eccellente modo per formare il carattere.
28. <input type="checkbox"/> a. Tutto quello che mi accade dipende da me.	<input type="checkbox"/> b. Talvolta mi accorgo di non avere sufficiente controllo sulla direzione che la mia vita sta prendendo.
29. <input type="checkbox"/> a. Il più delle volte non riesco a capire perché i politici si comportano a quel modo.	<input type="checkbox"/> b. A lungo andare sono sempre gli individui ad essere responsabili del mal governo sia a livello nazionale che a livello locale.

SCHEMA SOCIO-ANAGRAFICA

1) Sesso: maschio femmina

2) Età: _____ anni

3) Residente a (scrivere il comune): _____

4) Figli: Sì No

5) Specificare il numero di figli: _____

6) Titolo di studio più elevato conseguito:

Laurea

Specializzazione post lauream

Altro _____

7) Posizione lavorativa:

Tempo indeterminato

Tempo determinato

Altro _____

8) Numero di anni in cui si opera nell'insegnamento: _____

9) Tipologia di scuola in cui insegna attualmente:

Liceo

Tecnico

Professionale

ISS

Altro

10) Numero di anni in cui lavora nell'attuale sede: _____

11) Comune dell'attuale sede di lavoro: _____

QUESTIONARIO SUL BURNOUT E SULLA SODDISFAZIONE LAVORATIVA

È evidente come le professionalità maggiormente esposte al rischio di *burnout* sono quelle che si concentrano sull'aiuto e la cura dell'altro; per tale ragione, tra i professionisti maggiormente colpiti vi sono i docenti.

A questo proposito ti chiediamo di compilare il questionario a completamento che trovi di seguito.

1. Il burnout è...
2. La soddisfazione lavorativa è determinata da...
3. L'insoddisfazione lavorativa è determinata da...
4. Com'è cambiata la percezione della mia attività lavorativa durante la pandemia da Covid- 19?
5. Il rischio di insoddisfazione lavorativa può essere ridotto a scuola attraverso quali cambiamenti?
6. Per supportarmi nel mio lavoro la mia comunità di appartenenza (i colleghi, i familiari, gli amici) potrebbe...

;