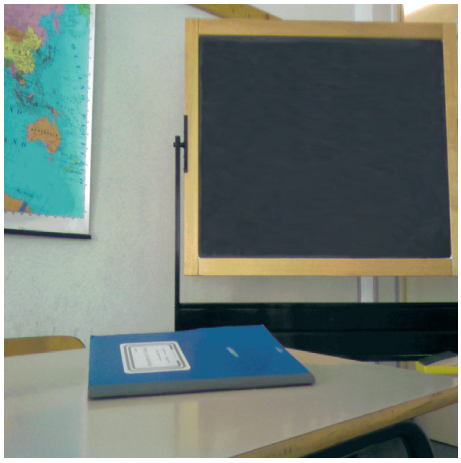
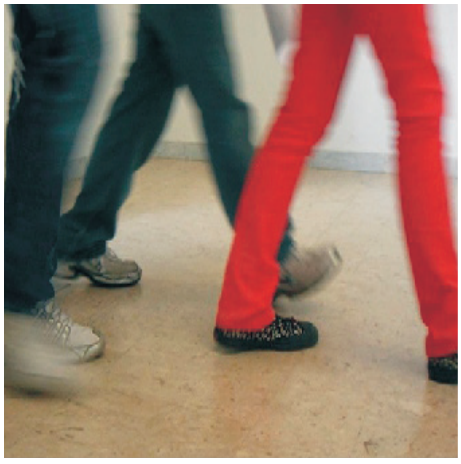
5
a cura di Cosimo Guido e Giuseppe Verni
Educazione al benessere e nuova professionalità docente

Educazione al benessere e nuova professionalità docente

Ricerca – Profili – Riflessioni

a cura di
Cosimo Guido e Giuseppe Verni





Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Ufficio Scolastico Provinciale Bari
Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

EDUCAZIONE AL BENESSERE
E
NUOVA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Ricerca – Profili – Riflessioni

a cura di
COSIMO GUIDO e **GIUSEPPE VERNI**

Ufficio Scolastico Regionale Puglia
Ufficio Scolastico Provinciale Bari
Comitato Tecnico Provinciale Educazione alla Salute

Hanno collaborato (in ordine alfabetico)

Ottavia ALBANESE, Università Bicocca Milano,
con i suoi collaboratori: Caterina Fiorilli, Piera Gabola, Federico Zorzi

Mario ANGELINI, Dirigente Ufficio V, Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Antonella DELLE FAVE, Università Statale Milano,
con i suoi collaboratori: Marta Bassi, Rocco Coppa, Andrea Fianco, Alessandra Preziosa, Raffaela Sartori, Patrizia Steca

Vincenzo FIORENTINO, Dirigente Scolastico Bari, con Flavia Fiorentino

Cosimo GUIDO, Università Bari, già ispettore centrale M.P.I.

Daniele LA BARBERA, Università Palermo

Giovanni LACOPPOLA, Dirigente Ufficio II, Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Antonella MANCANIELLO, Docente comandata M.I.U.R. – Roma,
con Leda Cangioli

Domenica MUNNO, Coordinatrice socio-sanitaria ASL BA – Distretto Gioia del Colle (BA)

Giuseppe RICCHIUTO, Responsabile Osservatorio Politiche Giovanili – USP Bari

Annalisa ROSSI, Docente comandata U.S.P. Bari

Eugenio SCARDACCIONE, Dirigente Scolastico Bari

Fabio SCRIMITORE, Dirigente coordinatore Ufficio Scolastico Provinciale Bari

Lucrezia STELLACCI, Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia

Giuseppe VERNI, Dirigente Scolastico Polignano a Mare (BA)

* * *

Si ringrazia il Gruppo di Lavoro che ha collaborato alla realizzazione del percorso formativo:

Cataldo ROSELLI, Direttore coordinatore – U.S.P. Bari

Benedetta BELLINO, Funzionario C2 – U.S.P. Bari

Esterina SELLACH DE AMBROSIO, Assistente amministrativa – U.S.P. Bari

INDICE

Premessa (C. Guido – G. Verni) 7

Introduzione

LUCREZIA STELLACCI
Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia 9

Presentazioni

GIOVANNI LACOPPOLA
Dirigente Ufficio II, Ufficio Scolastico Regionale Puglia 13

FABIO SCRIMITORE
Dirigente coordinatore Ufficio Scolastico Provinciale Bari 15

Relazioni

MARTA BASSI, ROCCO COPPA, RAFFAELA SARTORI, ANTONELLA DELLE FAVE
Condividere benessere per educare al benessere: l'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti 19

DANIELE LA BARBERA
Lo sviluppo delle competenze affettive degli adolescenti nella post-modernità 67

Ottavia ALBANESE, Caterina FIORILLI,
Piera GABOLA, Federico ZORZI
La promozione del benessere negli insegnanti 85

Cosimo GUIDO
Cultura del benessere e nuova professionalità docente 109

Marta BASSI, Andrea FIANCO, Alessandra PREZIOSA,
Patrizia STECA e Antonella DELLE FAVE
La psicologia positiva e lo studio del benessere e della felicità: una ricerca pilota con un gruppo di insegnanti 133

Contributi

Mario ANGELINI
Beni strumentali funzionali al benessere 167

Vincenzo FIORENTINO, Flavia FIORENTINO
La scuola accogliente, come scuola che "istruisce ed educa" 189

Giuseppe VERNI
Giovani e società del benessere. Il ruolo della scuola che promuove salute e la relazione studente - docente 201

Annalisa ROSSI
Le fonti del benessere 211

Giuseppe RICCHIUTO
L'Osservatorio delle politiche giovanili 225

Eugenio SCARDACCIONE
Quale "ben-essere" nelle aule e non solo! 243

Antonella MANCANIELLO, Leda CANGIOLI
L'emozione della vergogna nell'infanzia: l'attività ludica motoria sportiva come mezzo per affrontarla 247

Domenica MUNNO
Le politiche socio-sanitarie e la programmazione negoziata per la promozione della salute 267

PREMESSA

L'itinerario formativo e di ricerca, che da anni coinvolge centinaia di scuole della provincia di Bari, è giunto alla sua quinta tappa.

Sembra quasi incredibile: ma è pur vero che, per ben cinque anni, gli stessi docenti (tranne poche, inevitabili sostituzioni), ciascuno in rappresentanza della propria scuola, si siano incontrati per un intenso ed articolato percorso formativo, attraverso l'affrontamento di una serie di tematiche culturali e di ricerca.

Le tematiche affrontate si evincono già dai titoli dei volumi pubblicati:

Cultura della salute e scuola (2003-04), *Convivenza civile e scuola* (2004-05), *La scuola attraente* (2005-06), *Scuola attraente e cultura del benessere* (2006-07) e, infine, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente* (2007-08).

Quest'ultimo volume, che ora presentiamo, affronta il tema attualissimo del *benessere* degli studenti e dei docenti, ponendolo in rapporto con l'esigenza, oggi molto avvertita, di un profondo rinnovamento della professionalità docente, in relazione ai mutati scenari della società, della cultura, della scuola.

Il volume si avvale dei contributi culturali di docenti di varie Università italiane e di esperti e cultori delle specifiche tematiche affrontate.

L'itinerario formativo si è sviluppato, in particolar modo durante l'anno scolastico 2007-08, collateralmente con l'implementazione operativa del grande Progetto "*Scuola che promuove salute*",

che ha coinvolto quasi tutte le istituzioni scolastiche della provincia di Bari.

Il Progetto si è articolato, sul piano territoriale, in cinque *Poli* (Altamura, Andria, Conversano, Locorotondo, Molfetta), che hanno animato e sostenuto le varie iniziative, mentre un apposito *Osservatorio delle politiche giovanili* ha monitorato il complesso delle attività secondo specifici e scientifici profili di osservazione.

Cogliamo, infine, l'occasione per ringraziare tutti coloro che, a vario titolo, istituzionale, culturale, organizzativo, hanno reso possibile il complesso delle iniziative nonché la pubblicazione di questo quinto volume.

Tutto ciò nella fiduciosa speranza che l'ambizioso itinerario formativo possa continuare anche nel corso dell'anno scolastico 2008-09.

Cosimo GUIDO – Giuseppe VERNI

INTRODUZIONE

È ormai un appuntamento annuale questa pubblicazione, con cui l'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari intende documentare il faticoso ed entusiasmante percorso formativo che da diversi anni coinvolge i docenti di varie scuole d'ogni ordine e grado della provincia.

Le tematiche oggetto di confronto e di aggiornamento continuo sono tutte riconducibili alla categoria trasversale dell'educazione alla salute, della cultura del benessere, traguardi che impongono un adeguamento continuo della professionalità docente.

Ovviamente quando si parla di benessere degli studenti non si può non fare riferimento anche al benessere dei docenti, condizione indispensabile per un effettivo coinvolgimento dei giovani in formazione nel loro personale percorso di crescita umana e culturale.

Ne consegue la necessità che sia lo stesso docente ad avvertire il bisogno di un continuo processo di rinnovamento della sua professionalità, in linea non solo con le mutate esigenze dei giovani d'oggi, ma anche con le nuove e complesse problematiche che emergono dalla società e dalla cultura contemporanea.

In realtà l'itinerario formativo realizzato nel corso del presente anno scolastico si è proposto l'obiettivo prioritario di andare incontro all'esigenza avvertita da gran parte del corpo docente di *lavorare insieme*, cioè di conoscersi, di collaborare, di tessere rapporti professionali, di percorrere, nei limiti del possibile, itinerari progettuali comuni, di operare condividendo i medesimi propositi, insomma, di *lavorare in rete*, nel senso più alto e lato del termine.

Su questa premessa pedagogico-organizzativa si è sviluppato il Progetto "*Scuola che promuove salute*", che ha coinvolto tantissime scuole della provincia, attraverso un'articolazione territoriale su cinque *Poli*, i quali, a loro volta, hanno stimolato e coordinato i percorsi progettuali delle scuole afferenti, realizzando così, anche attraverso il monitoraggio condotto dall'*Osservatorio delle politiche giovanili*, all'uopo istituito, una ricca progettualità in rete.

Naturalmente l'intero Progetto si è sviluppato nel quadro delle indicazioni fornite dal Comitato Tecnico Provinciale per l'educazione alla salute, oltre che nel contesto dei parametri operativi indicati dal Piano Nazionale per il benessere dello studente, di cui alla Direttiva ministeriale del 18-4-2007.

Tutte le iniziative sono state progettate e realizzate nel rispetto assoluto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che hanno saputo offrire alla rete territoriale il maturato della loro specifica esperienza e riceverne in cambio sostegno e valorizzazione.

Il presente testo raccoglie altresì, alcuni significativi contributi di autorevoli docenti universitari e si arricchisce dei risultati di ricerche scientifiche, condotte su studenti e docenti, intese a individuare alcune fra le condizioni ritenute essenziali per costruire una effettiva "comunità educante", luogo di crescita e di promozione per tutte le componenti della comunità scolastica.

Non posso non compiacermi delle iniziative intraprese e correttamente documentate, perché rendono conto della vivacità e professionalità della scuola barese, oltre a porsi come base di partenza per nuove ed ulteriori esperienze di miglioramento continuo.

Lucrezia STELLACCI
Direttore Generale Ufficio Scolastico Regionale Puglia

PRESENTAZIONI

Il rapporto sempre più autonomo e responsabile che il cittadino intrattiene oggi con il proprio benessere fa dell'educazione e promozione alla salute il terreno in cui si misurano le esigenze relazionali e i bisogni individuali e collettivi.

La ricaduta di tali eventi nel quotidiano richiede chiavi di lettura coerenti che ne determinino il significato in rapporto sia al campo disciplinare di interesse che al contesto in cui maturano.

Il diritto alla salute, quindi, diventato parametro di qualità della vita, investe di nuove responsabilità anche la scuola.

L'educazione, com'è noto, è un processo continuo finalizzato a promuovere la consapevolezza e l'autonomia nelle scelte connesse alla salute e al ben-essere e si basa principalmente sul protagonismo dei discenti e prevede la messa in opera di tutti i mezzi atti ad assicurare la formazione e lo sviluppo di un essere umano.

I compiti dell'educazione, secondo Morin, sono:

1. favorire l'attitudine generale della mente a porre e a risolvere i problemi;
2. stimolare o risvegliare, se sopita, l'attitudine indagatrice, la curiosità;
3. sviluppare l'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi, cioè organizzare le conoscenze.

La scuola, in tale prospettiva, rappresenta la più concreta istituzione di cui abbiano esperienza i giovani come titolari di diritti e di doveri.

La scuola come agenzia di formazione, investita, soprattutto oggi, di un compito prezioso e delicato: prevenire e combattere, con le sue specifiche risorse, il disagio, la demotivazione, la dispersione scolastica, la devianza, per consentire ai giovani livelli il più possibile elevati di benessere psicofisico, di consapevolezza critica, di motivazione ad apprendere, a partecipare, a spendersi per una vita sempre più sana e ricca di valori personali.

Questo è sicuramente possibile nella misura in cui la scuola è vissuta come luogo per partecipare alla elaborazione e gestione dell'offerta formativa (docenti, allievi, genitori e territorio), come luogo dove a tutti gli studenti è offerto un insegnamento capace di corrispondere alle attese e ai bisogni degli stessi.

Tutto ciò richiede attenzione e impegno sia nel campo della formazione delle figure che promuovono la salute, sia nel sistema scuola vero e proprio, dove è fondamentale che le diverse discipline concorrano a definire di volta in volta che cosa sia "salute" e attraverso quali azioni possa essere efficacemente promossa nel mutato contesto sociale, al fine di coniugare il processo di costruzione dei saperi e delle competenze ad un processo di formazione dei caratteri valoriali ed identitari della persona.

Questi sopra delineati corrispondono ai profili culturali in cui si sono determinati gli incontri provinciali di educazione alla salute organizzati dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari durante l'anno scolastico 2007/2008, rivolti a tutti i docenti di riferimento delle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Bari, di cui questo volume, in continuità con le precedenti esperienze, costituisce una pregevole memoria documentaria.

Giovanni LACOPPOLA
Dirigente Ufficio II USR Puglia

Promuovere la cultura della salute significa far prendere coscienza all'individuo delle proprie scelte, aiutarlo a prendere una decisione e a far si che salute e benessere diventino veri e propri stili di vita.

L'attuale concetto di salute comporta il superamento della sola prospettiva preventiva in favore di un'ottica che enfatizza la promozione della salute e la valorizzazione della persona: cultura, scuola e persona sono inscindibili.

La scuola, così come riporta la *Direttiva MPI relativa al Piano Nazionale per il Ben-Essere dello Studente*, rappresenta il luogo in cui gli studenti quotidianamente sperimentano i processi di apprendimento vivendo straordinarie opportunità di crescita intellettuale, di maturazione, di acquisizione di consapevolezza critica e di responsabilità ma, al tempo stesso, in cui si misurano anche con le difficoltà, la fatica, gli errori ed i momentanei insuccessi. Ne consegue che la qualità delle relazioni, il clima scolastico e le diverse modalità con cui si vive la scuola influenzano, più o meno direttamente, la qualità della vita, nonché la percezione del benessere e della salute. Il benessere fisico, come noto, non è determinato solo dall'assenza di malattia o di comportamenti a rischio, ma dipende, anche, da variabili soggettive quali l'autostima, la visione che l'individuo ha di sé, la soddisfazione per la propria vita, le relazioni sociali, soprattutto con i coetanei con i quali gli studenti condividono la maggior parte delle esperienze che fanno a scuola. La scuola è il luogo di apprendimento per eccellenza dotato di

professionalità e strutture che costituiscono un contesto ottimale per integrare conoscenza e capacità attraverso l'insegnamento di un curriculum della salute.

Una cultura della promozione della salute nella scuola, condivisa dall'insieme degli attori, facilita interventi di prevenzione più specifici (*tossicodipendenze, dipendenze in genere, disagio, ecc…*) in funzione dei bisogni esistenti o di quelli emergenti.

Attivare un circuito positivo tra scuola e territorio per incentivare, promuovere alleanze con altre agenzie educative e formative significa creare reti di scambio e collaborazione, luoghi di raccordo e di integrazione di diverse competenze e risorse per supportare al meglio la formazione dei giovani e lo sviluppo ottimale delle loro personalità – *in piena evoluzione* – in una società complessa, dove insuccessi, dipendenze e devianze sono a volte troppo vicini e probabili.

Le politiche giovanili richiedono oggi impegni concreti a vari livelli al fine di accompagnare i processi di crescita delle nuove generazioni.

In tal senso va apprezzata la realizzazione di un Osservatorio per le Politiche Giovanili dell'U.S.P. di Bari – www.ossefor.org/opg/index.html – quale contenitore privilegiato di tutte le esperienze delle scuole in rete in tema di educazione alla salute e prevenzione.

Le linee indicative del percorso formativo sopra descritto sono tutte tradotte nella presente pubblicazione e, si pongono in attuale continuità con tutta l'attività relativa all'educazione alla salute che il Comitato Tecnico Provinciale ha già avviato e realizzato nel corso degli ultimi anni, a partire dall'emanazione del DPR 309/90 fino alla Linee di Indirizzo MPI del 18 aprile 2007.

Riteniamo fare cosa gradita consegnare a tutte le Scuole, ai Docenti di riferimento e a tutti gli interessati questa documentazione frutto di uno studio sicuramente qualificato e utile all'attività professionale quotidiana.

Fabio SCRIMITORE
Dirigente Coordinatore Ufficio Scolastico Provinciale di Bari

RELAZIONI

MARTA BASSI, ROCCO COPPA,
RAFFAELA SARTORI, ANTONELLA DELLE FAVE *

CONDIVIDERE BENESSERE PER EDUCARE AL BENESSERE: L'ESPERIENZA QUOTIDIANA DI INSEGNANTI E STUDENTI

Introduzione

Questo lavoro sintetizza alcuni dei principali risultati di una ricerca condotta in collaborazione con l'Ufficio Scolastico della Provincia di Bari, al fine di analizzare la qualità dell'esperienza di studenti ed insegnanti nella vita quotidiana. L'obiettivo centrale della ricerca era identificare le potenzialità dei contesti quotidiani, ed in particolare di quello scolastico, nel favorire esperienze positive e complesse, e più in generale nel promuovere benessere e opportunità di sviluppo. A tale scopo è stata utilizzata una particolare procedura di raccolta dei dati, Experience Sampling Method, che permette di ottenere descrizioni della qualità dell'esperienza nelle varie situazioni ed attività quotidiane in tempo reale, riferite dai partecipanti nel momento stesso in cui si verificano. Tale procedura, molto raramente utilizzata data la sua complessità, possiede tuttavia enormi potenzialità euristiche. Per la prima volta nel contesto internazionale è stata impiegata in questo lavoro per la raccolta di dati su un'intera classe di scuola secondaria superiore, coinvolgendo sia studenti che insegnanti. Si tratta quindi di una ricerca assolutamente pionieristica, resa possibile dalla collaborazione atti-

* Dipartimento di Scienze Precliniche LITA Vialba
Facoltà di Medicina e Chirurgia - Università degli Studi di Milano
antonella.dellefave@unimi.it

va del Dirigente Scolastico e dei docenti e studenti della V classe di un Istituto Superiore.

Quotidianità e qualità dell'esperienza: le sfide della contemporaneità

Nelle società post-industriali, e soprattutto nei contesti urbani, l'organizzazione della vita si è profondamente modificata rispetto al passato. Da più parti si lamenta la discrepanza tra le richieste ambientali che tale organizzazione comporta rispetto all'assetto ed alle esigenze psicofisiche dell'essere umano.

La quantità di mansioni e compiti che è necessario assolvere quotidianamente continua ad incrementarsi. La quantità di informazioni di cui si dispone nell'unità di tempo è enormemente aumentata, ma tale incremento è indipendente dalla qualità e rilevanza di tali informazioni. È pertanto compito precipuo dell'individuo operare una selezione che permetta di investire le limitate risorse cognitive a disposizione dell'essere umano nell'acquisizione ed elaborazione della frazione di informazione disponibile effettivamente significativa. Lo sviluppo tecnologico ha favorito l'accelerazione delle comunicazioni, ma ciò implica anche maggiori aspettative in termini di rapidità ed efficienza delle prestazioni. Inoltre, l'automatizzazione di molti settori produttivi ha sollevato i lavoratori da alcuni compiti, ma al contempo ha generato nuove sfide, in particolare una profonda modificazione nella qualità e modalità delle relazioni interpersonali. Tali relazioni - soprattutto in ambito pubblico, lavorativo e sociale - sono prevalentemente mediate da strumenti tecnologici, e ciò costringe a rivalutarne innanzitutto forme e modalità, ma anche contenuti.

Tutto questo rende indispensabili interventi a vario livello in termini di politiche sociali. Si impone innanzitutto una rivalutazione accurata dell'organizzazione del lavoro, delle tipologie di mansioni e dei rischi connessi (sempre più spesso di tipo psicologico, prodotti da sovraccarico intellettuale, ripetitività del compito e disagi relazionali). La qualità dell'esperienza lavorativa e la sua relazione con la soddisfazione e la qualità di vita percepita sono aspetti sempre più spesso indagati dai ricercatori delle diverse scienze sociali (Haworth, 1997; Persson, Eklund e Isacsson, 1999; Sirgy, Efraty, Siegel e Dong-Jin, 2001).

Le ricerche su stress e burnout lavorativi sono in aumento, e non senza ragione. Numerosi studi hanno mostrato in particolare come tra

le categorie professionali particolarmente esposte a burnout vi siano gli insegnanti, a qualsiasi ordine di scuola appartengano (Byrne, 1991; Guglielmi e Tatrow, 1998). Come riportano Bassi, Lombardi e Delle Fave in riferimento agli studi più recenti sul tema (2006), tra i maggiori fattori di stress lavorativo emergono la mancanza di disciplina e il comportamento difficile degli studenti (Burke, Greenglass e Schwarzer, 1996), nonché la numerosità degli allievi, la conflittualità tra i colleghi, il precariato, lo scarso riconoscimento sociale della professione, l'inserimento di alunni disabili, le ripetute modifiche all'organizzazione ai curricula e l'introduzione del computer. Anche i dirigenti scolastici sono soggetti a burnout (Friedman, 2002), soprattutto a seguito di sovraccarico lavorativo e delle eccessive richieste di insegnanti e genitori, che peraltro mostrano mancanza di fiducia e di riconoscimento del ruolo dirigenziale. Un recente studio italiano ha peraltro evidenziato che gli insegnanti risultano piuttosto disinformati sul rischio di burnout nella scuola (Lodolo D'Oria, Pocaterra e Pozzi, 2003).

Il problema è tutt'altro che marginale, se si considera il ruolo chiave che gli insegnanti esercitano nell'orientare lo sviluppo di individui e di interi sistemi sociali. L'umanità in ogni luogo e periodo storico ha investito grandi energie e risorse sulla creazione, riproduzione e conservazione di informazione culturale; in questo gli insegnanti hanno avuto e continuano ad avere un ruolo predominante. Ad essi spetta infatti istituzionalmente la trasmissione alle nuove generazioni dell'eredità culturale, da intendersi non solo come insieme di nozioni, ma anche come componente dell'identità individuale, base per la costruzione della gerarchia di valori, strumento per l'integrazione sociale degli allievi (Delle Fave e Massimini, 2003a; Schwartz, 1999). Inoltre, come evidenziato da numerosi studi, l'esperienza che gli insegnanti riportano nel proprio lavoro ha un impatto determinante sulla qualità dell'apprendimento degli studenti. Essa in particolare influenza le successive scelte professionali e accademiche, l'interesse per la conoscenza e il desiderio di apprendere (Ilatov, Shamai, Hertz-Lazarovitz e Mayer-Young, 1998; Lepper e Cordova, 1992; Richer e Vallerand, 1995).

Un altro problema che merita attenzione a livello di politiche sociali è la modalità di impiego del tempo libero. Infatti, se le incombenze quotidiane richiedono un investimento di energie sempre crescente, in modo apparentemente paradossale si sono incrementate enormemente anche le opportunità di uso del tempo libero, che può essere impiegato

in una varietà di attività – più o meno complesse – inimmaginabile solo pochi decenni fa (Rifkin, 1995; Haworth, 1997). Soprattutto nelle società occidentali, la concezione dell'*homo faber* contrapposto all'*homo ludens* (Rojek, 1995) comporta il rischio di considerare il tempo libero o come una mera fonte di riposo e compensazione dalle fatiche del lavoro (quindi senza particolare investimento di risorse) o come un ambito di vita a sé stante, senza relazione con le altre attività, in cui l'individuo si senta completamente libero e privo di condizionamenti. Nel primo caso, questo conduce all'eccesso di attività ricreative passive, rilassanti ma poco costruttive e prive di potenzialità relazionali, quale è tipicamente la fruizione televisiva (Kubey e Csikszentmihalyi, 1990). Bambini, adolescenti e adulti passano una rilevante frazione del proprio tempo davanti alla televisione, o in alternativa in attività scarsamente strutturate o di tipo prettamente consumistico (Larson e Verma, 1999). Questa tendenza si incrementa nonostante la qualità dell'esperienza associata a queste attività sia prevalentemente caratterizzata da noia e disinteresse, ed abbia conseguenze negative sulla salute psicofisica (Iso-Ahola, 1997; Delle Fave e Massimini, 1994, 1996; Larson e Kleiber, 1993). Tutto ciò ci porta molto lontano dall'idea aristotelica di tempo libero come *scholé* – tempo dedicato alla filosofia, intesa etimologicamente come amore per la sapienza (Dumazedier, 1999). Il tempo libero oggi è riempito di attività il cui contenuto è spesso molto distante da tale originario amore per la conoscenza, la scoperta e la creatività. La diffusione dei giochi elettronici e delle *playstation* tra gli adolescenti, ma anche tra gli adulti, solo apparentemente smentisce questa tendenza: l'abuso nella fruizione di questi media genera isolamento sociale, promuove l'acquisizione di abilità scarsamente rilevanti nella vita reale, conduce l'utilizzatore in scenari virtuali i cui contenuti non sono in relazione con attività e sfide quotidiane (Delle Fave e Bassi, 2003).

Infine, i rapidi mutamenti socioculturali implicano la necessità di una riformulazione del sistema scolastico e del processo di apprendimento: l'utilizzo di nuove tecnologie, la possibilità di personalizzare il piano di studi e le diverse opportunità di distribuzione del tempo dedicato alla didattica sono alcuni dei cambiamenti della scuola nella direzione della flessibilità. Nonostante ciò, nella cultura occidentale uno dei problemi attuali è il disinteresse per la scuola da parte degli adolescenti, che spesso considerano le attività di apprendimento poco stimo-

lanti, e le associano ad esperienze di noia e apatia (Goodlad, 2004; Kanevsky e Keighley, 2003; Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen, 1993). In contrasto con le generazioni precedenti, gli adolescenti nelle società post-industriali hanno più tempo per definire i propri interessi ed obiettivi di vita (Nurmi, Poole e Kalakoski, 1993). I giovani si sperimentano in modo ampio, cercano modelli a cui riferirsi e sperimentano atteggiamenti e comportamenti in accordo con le aspettative di vita futura, scoprendo le proprie attitudini e costruendo le proprie capacità (Larson, 2000). Il percorso e gli esiti del processo di sviluppo psicofisico dipendono sia da fattori individuali che contestuali. In questa fase di vita la formazione dell'individuo e l'acquisizione di nuove competenze avvengono sia attraverso scuola e famiglia, che rappresentano gli agenti di socializzazione primari, che attraverso un ampio spettro di attività più o meno strutturate disponibili nel contesto culturale.

Pur considerando l'influenza dei valori sociali ed individuali sulla costruzione dell'identità e sullo sviluppo cognitivo, vari studiosi hanno evidenziato nondimeno che gli adolescenti sono essi stessi agenti attivi di cambiamento in questo processo, in base a caratteristiche ed attitudini personali (Freeman e Robinson, 1990; Ferrari e Mahalingham, 1998; Stokart, Cavallo, Fianco e Lombardi, 2007). Il grado di successo con cui essi riescono ad integrarsi nel contesto culturale di appartenenza è almeno in parte riconducibile alla loro selezione attiva delle opportunità disponibili nel contesto stesso. Il livello di complessità e la rilevanza culturale delle attività che gli adolescenti coltivano preferenzialmente nel quotidiano influenza in questo senso la qualità e l'entità del loro percorso evolutivo. In particolare, l'associazione di esperienze coinvolgenti ed intrinsecamente motivanti con attività culturalmente rilevanti – quali quelle connesse all'apprendimento e allo studio - può promuovere negli adolescenti lo sviluppo di strategie efficaci nella gestione delle sfide e delle opportunità del mondo produttivo (Bassi e Delle Fave, 2004; Massimini e Delle Fave, 2000).

Premesse teoriche

Psicologia positiva e benessere eudaimonico

La prospettiva teorica generale utilizzata in questo lavoro è quella della psicologia positiva (Snyder e Lopez, 2002). Questo nuovo movi-

mento di pensiero e ricerca si prefigge di "catalizzare una modificazione dell'interesse centrale della psicologia, spostandolo dalla preoccupazione di porre rimedio agli aspetti peggiori della vita alla costruzione anche di qualità positive" (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000, p.5). Per giungere a questo obiettivo sono necessari studi che permettano di: a) elaborare una visione della "buona vita" fondata su evidenze empiriche, ma anche comprensibile ed attrattiva; b) evidenziare comportamenti e interventi che favoriscano il benessere, lo sviluppo positivo dell'individuo e la prosperità della società; c) individuare e descrivere famiglie che favoriscano lo sviluppo ottimale dei bambini, ambienti di lavoro che supportino la massima soddisfazione dei lavoratori, politiche che promuovano l'impegno civile più elevato e strategie per rendere la vita di ciascun individuo veramente degna di essere vissuta (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000, p.5).

Gli studi in psicologia positiva si articolano in due diverse prospettive (Ryan e Deci, 2001): quella *edonica* e quella *eudaimonica*. La prima è centrata sul concetto di benessere soggettivo (SWB = *subjective well-being*) e lo riferisce principalmente alla dimensione affettiva (presenza di emozioni positive ed assenza di emozioni negative) e alla soddisfazione di vita (Kahneman, Diener e Schwartz, 1999). La seconda prospettiva invece utilizza il termine "benessere psicologico" (PWB = *psychological well-being*) e lo riferisce fondamentalmente all'auto-realizzazione (considerata come attualizzazione delle potenzialità, risorse e predisposizioni individuali), alla costruzione di significati e alla condivisione di obiettivi (Ryff e Keyes, 1995; Keyes e Haidt, 2003).

Il progetto qui presentato si colloca nella prospettiva eudaimonica. Il termine eudaimonia va interpretato nell'accezione utilizzata da Aristotele nell'*Etica Nicomachea:* esso implica un processo di interazione e mutua influenza tra benessere personale e benessere collettivo, tale per cui la felicità individuale si realizza nell'ambito dello spazio sociale (Nussbaum, 1993). L'eudaimonia corrisponde ai bisogni individuali e collettivi legati nel loro insieme a quel "bene comune" che pone gli esseri umani in tensione reciproca, e che ognuno ricerca attraverso le opportunità offerte dalla società nel cui ambito collabora alla costruzione di un progetto condiviso. Nella prospettiva eudaimonica il benessere non è necessariamente sinonimo di piacere: vengono piuttosto enfatizzate la capacità umana di perseguire obiettivi significativi per il singolo e la società, la mobilizzazione delle risorse, l'incremento

delle abilità e dell'autonomia individuale, le competenze sociali e il ruolo delle relazioni interpersonali nella promozione del benessere individuale e comunitario (Delle Fave, 2007). Questi fattori nel loro insieme rappresentano elementi cruciali per studiare il benessere nella sua dimensione più complessa: a partire da essi gli studiosi possono esplorare la relazione tra qualità di vita percepita, definizione di obiettivi ed azione sociale (Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 2006; Haworth e Hart, 2007). La prospettiva eudaimonica pertanto svincola il ricercatore dall'angusto approccio individualistico che spesso caratterizza le ricerche psicologiche. Specialisti di varie aree ricorrono sempre più spesso a strumenti di ricerca ed intervento sviluppati in questo ambito (Linley e Joseph, 2004).

L'approccio eudaimonico risulta particolarmente utile in ambito evolutivo ed educativo. Infatti, a nostro parere, muovere da una *Weltanschauung* che abbia come riferimento la cognizione di ciò che è possibile, desiderabile e significativo per il singolo e per la comunità permette di prestare attenzione a risorse, punti di forza, processi di crescita e strategie di implementazione delle abilità e capacità in una prospettiva ampia, che non scinda lo sviluppo individuale dall'*empowerment* sociale, il benessere del singolo dalla complessificazione della cultura (Delle Fave e Massimini, 2002; Delle Fave, 2006). Proprio per questo motivo nell'analisi della qualità dell'esperienza di insegnanti e studenti nelle attività quotidiane - ed in particolare in quelle di apprendimento - saranno evidenziate le opportunità d'azione significative per lo sviluppo della complessità e per la crescita personale, sia effettive che soggettivamente percepite.

Esperienza soggettiva e complessità

Per chiarire cosa si intenda per esperienza soggettiva e sviluppo di complessità, è necessaria una breve digressione sui fondamenti di questi fenomeni a livello psicologico. L'essere umano, in quanto sistema vivente, mostra due tratti peculiari: un assetto energetico lontano dall'equilibrio (o neghentropico, Prigogine e Stengers, 1984) e l'autopoiesi, ovvero la capacità di auto-organizzazione (Maturana e Varela, 1986). Questi due tratti favorsicono lo sviluppo della complessità, cioè il progressivo incremento di ordine, differenziazione tra le componenti del sistema ed al tempo stesso integrazione reciproca. La complessi-

tà è da intendersi anche come interazione efficace ed adattativa con l'ambiente esterno (naturale e culturale) in cui l'essere umano vive. Nel processo di sviluppo, gli individui tendono ad incrementare la propria complessità grazie all'incessante acquisizione di nuova informazione dall'ambiente circostante.

Naturalmente il mantenimento e l'incremento dell'ordine nell'universo vivente, ed in ciascuno degli organismi che lo compongono – tra cui gli esseri umani - hanno un prezzo: essi implicano un continuo consumo di energia, che in parte va incontro ad un processo di conversione in lavoro e strutture ordinate, in parte si dissipa per fenomeni collaterali. Se tale energia non viene fornita in continuazione al sistema, questo tenderà a diventare omogeneo ed uniforme, a perdere la specializzazione e la differenziazione delle parti, ad andare verso il disordine e l'entropia: in altre parole, a morire (termine proprio soltanto degli esseri viventi, per i quali la vita è sinonimo di dispendio energetico e tendenza all'entropia negativa, ovvero alla specializzazione ed alla differenziazione).

La complessità è un concetto centrale negli attuali studi di neuroscienze che cercano di chiarire le relazioni tra cervello e mente (Delle Fave, 2004). In particolare, gli studiosi si stanno sforzando di fornire una definizione di coscienza, intesa come l'insieme delle funzioni psichiche che ci permette di essere consapevoli di noi stessi e dell'ambiente in cui siamo quotidianamente immersi. Nella prospettiva neurofisiologica, Tononi ed Edelman (1998) descrivono la coscienza - nelle sue configurazioni continuamente variabili momento per momento - come un processo che emerge da gruppi funzionali di neuroni, definiti "nuclei dinamici" (*dynamic cores*). Questi neuroni interagiscono selettivamente tra loro in un medesimo istante, integrando reciprocamente le proprie diverse attività e funzioni e dando così luogo ad un sistema temporaneo, ordinato e strutturato, che corrisponde allo specifico stato di coscienza che la persona esperisce in quel preciso istante. Ogni stato di coscienza che viviamo momento per momento, pertanto, è uno dei possibili miliardi di stati che potrebbero insorgere in quell'istante. In questo senso esso è specifico e definito per struttura e contenuto di informazione; rappresenta una configurazione particolare di attività neurali, ordinata e differenziata, descrivibile, dotata di informazione e pertanto complessa e neghentropica.

Dobbiamo anche considerare un'altra peculiarità dell'esperienza soggettiva cosciente,: in quanto fenomeno contemporaneamente neuro-

biologico e psicologico, essa include in ogni specifico momento gli stimoli esterni, le attività neuronali deputate alla loro acquisizione ed elaborazione, le informazioni interne già presenti nella memoria e la loro influenza sulla codifica, elaborazione e categorizzazione cognitiva della nuova informazione, nonché le componenti emotive e motivazionali che caratterizzano il sistema in quel preciso momento. L'esperienza soggettiva pertanto, come da più parti evidenziato lungo tutta la storia del pensiero umano, non corrisponde al mondo esterno, ma ne è una rappresentazione che si basa in misura significative sulle condizioni interne del sistema (James, 1890; Chalmers, 1995; LeDoux, 2002).

Quali sono gli esiti dell'esperienza cosciente in un organismo peculiare come l'essere umano, dotato di tendenza alla neghentropia ed a livelli di complessità progressivamente crescenti? Essi possono essere sintetizzati in un unico termine: trasformazione (Pribram, 1996). Gli stimoli ambientali (siano essi naturali o culturali) forniscono informazioni agli organi di senso dell'individuo; queste informazioni vengono trasformate in attività elettriche neurali e successivamente in nuove connessioni tra diverse aree cerebrali attraverso la creazione di sinapsi. Queste connessioni promuovono lo sviluppo funzionale di nuovi nuclei dinamici, che come abbiamo visto rappresentano i correlati fisiologici dell'esperienza cosciente. Né le connessioni tra aree cerebrali né i nuclei dinamici sono entità stabili ed immutabili: esse si modificano nel tempo e a seguito dell'ingresso di nuova informazione nel sistema. In base a questi presupposti, qualsiasi ricercatore che si occupi dello studio dell'esperienza soggettiva non può prescindere da due assunti. Innanzitutto l'esperienza è idiosincratica, perché deriva dalla configurazione biologica, neurofisiologica, cognitiva ed emotivo-motivazionale del singolo individuo. In secondo luogo, l'esperienza è instabile: a breve termine, essa subisce incessanti trasformazioni in base alla configurazione momentanea dei nuclei dinamici; a lungo termine, essa si modifica in funzione del progressivo e continuo incremento di informazione e di complessità che caratterizza l'essere umano in quanto organismo vivente dotato di autopoiesi.

Selezione psicologica e qualità dell'esperienza

Come afferma Baumeister (2005), l'essere umano si è evoluto non solo come animale sociale (tratto che ha in comune con altre specie),

ma anche come animale culturale. Ciò è stato possibile in virtù delle sue capacità di auto-consapevolezza, di simbolizzazione e di pianificazione, associate allo sviluppo della neo-corteccia. L'essere umano, unico tra le specie, formula concetti astratti; è in grado di proiettarsi con la mente in dimensioni temporali diverse dal presente; pianifica e progetta scopi a lungo termine; interpreta la realtà attribuendo agli eventi significati simbolici (Jablonka e Lamb, 2005). Questi significati, scopi e concetti si sviluppano grazie alle peculiari caratteristiche biologiche del suo sistema nervoso centrale; tuttavia essi vengono veicolati dalla socializzazione e dall'apprendimento culturale (Tomasello, Kruger e Ratner, 1993). Fin dall'infanzia, gli esseri umani acquisiscono nuova informazione, sviluppano comportamenti adattativi e si impegnano a perseguire obiettivi che in genere riflettono i valori della cultura e comunità di appartenenza (Gauvain, 1995). Essi vivono in una "nicchia evolutiva" (*developmental niche,* Super e Harkness, 1986), che comprende l'ambiente naturale, le caratteristiche psicologiche e comportamentali degli adulti di riferimento, e l'insieme più ampio di informazioni, regole, istruzioni per il comportamento, modalità di interazione sociale che caratterizza la cultura in cui crescono. È del resto evidente che un bambino appena nato, isolato dal contesto sociale, dopo alcuni anni non avrà alcuna capacità di interagire con i membri della sua specie. Ciò indica che per vivere in modo adattativo in una comunità umana occorre apprenderne precocemente le regole e le convenzioni, che in massima parte sono di origine culturale; ciò avviene tramite il processo di inculturazione (Berry et al., 1994).

Secondo una prospettiva sempre maggiormente condivisa dagli studiosi di varie discipline, il comportamento umano è la risultante dell'interazione reciproca di tre diversi sistemi complessi: la biologia, la cultura e l'individuo. Tali sistemi sono interconnessi e si influenzano reciprocamente, ma nessuno di essi è interamente determinato dagli altri due (Massimini, 1982; Richerson e Boyd, 1978). La cultura scaturisce originariamente dalle menti degli individui, sotto forma di pensieri, idee, soluzioni a problemi, che si traducono nella creazione di oggetti, comportamenti, regole e procedure che possono poi essere condivise da interi gruppi sociali. Numerosi studi antropologici hanno evidenziato come coppie o gruppi di individui co-costruiscano la propria cultura attraverso l'apprendimento e la reciproca interazione quotidiana (King, 2000).

Nell'interazione con l'ambiente culturale di appartenenza gli individui, in quanto sistemi complessi ed aperti, scambiano informazioni in una relazione di reciproca interdipendenza. I valori e le opportunità d'azione che la società offre loro rappresentano indicatori delle influenze dell'ambiente sulle loro potenzialità di sviluppo. Tuttavia, gli individui sono essi stessi agenti attivi in questo processo. In particolare, essi attuano una selezione sulle informazioni e opportunità d'azione che l'ambiente offre loro sulla base della qualità dell'esperienza soggettiva che ad esse associano. Questo processo è stato definito *selezione psicologica umana* (Csikszentmihalyi e Massimini, 1985; Massimini, Inghilleri e Delle Fave, 1996).

Nell'ambito delle fluttuazioni dell'esperienza che caratterizzano la vita quotidiana, Csikszentmihalyi (1975) ha identificato l'*esperienza ottimale*, una peculiare condizione di positività e complessità. Numerose ricerche transculturali, condotte su oltre 5000 partecipanti, hanno mostrato che la grande maggioranza degli individui, indipendentemente da genere, età, cultura di appartenenza, occupazione e livello di istruzione riconosce l'esperienza ottimale nella propria vita. Essa viene unanimemente descritta come uno stato ordinato, caratterizzato da concentrazione, coinvolgimento, controllo della situazione, chiarezza di obiettivi, stato affettivo positivo e motivazione intrinseca (Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988; Delle Fave e Massimini, 2004a). Essa è la risultante di un complesso equilibrio tra le componenti cognitive, emotive e motivazionali del sistema psichico (Delle Fave e Bassi, 2000), ed è contraddistinta inoltre dalla percezione di un bilanciamento tra richieste ed opportunità d'azione ambientali (*challenge*) e capacità personali nel farvi fronte (*skill*) Non si deve confondere con un'esperienza "di picco", caratterizzata da condizioni estatiche e di esaltazione estrema (Delle Fave, Bassi e Massimini, 2003).

Un'ampia campionatura transculturale (Massimini e Delle Fave, 2000) ha messo in luce il ruolo trainante dell'esperienza ottimale nel processo di crescita individuale. Attraverso la coltivazione delle attività associate, l'individuo sviluppa capacità progressivamente maggiori, che lo inducono a ricercare opportunità d'azione più elevate raggiungendo così livelli di complessità crescenti. Tutto questo è possibile considerando che, come sopra descritto, le due dimensioni chiave coinvolte nell'insorgenza dell'esperienza ottimale sono i *challenge*, cioè le opportunità d'azione percepite nell'attività in corso, e gli *skill*

personali, cioè le abilità utilizzate nel far fronte a queste opportunità. L'esperienza ottimale è caratterizzata dalla percezione di livelli di *skill* e *challenge* bilanciati tra loro, ma al tempo stesso elevati. L'individuo cioè percepisce di trovarsi di fronte a sfide ed opportunità d'azione complesse, superiori alla media quotidiana, che richiedono impegno, sforzo e mobilizzazione di risorse personali. Tuttavia, al tempo stesso egli percepisce di possedere capacità ed abilità adeguate a fronteggiare tali sfide.

L'esperienza ottimale gioca un ruolo chiave nella crescita individuale e nello sviluppo delle capacità personali. In virtù della positività, complessità e gratificazione caratteristiche di tale peculiare stato di coscienza, gli individui tendono a replicare e coltivare selettivamente le attività ad esso associate, che diventano oggetto preferenziale sia dell'attenzione nel corso della vita quotidiana, che della selezione psicologica in una prospettiva a lungo termine. Col tempo la coltivazione preferenziale di attività specifiche porta al miglioramento delle relative competenze e prestazioni. Di conseguenza, l'individuo ricercherà opportunità d'azione sempre più elevate e questo faciliterà l'insorgenza dell'esperienza ottimale ad livelli crescenti di complessità sia dei compiti che delle competenze. Questo processo dinamico è fonte di sviluppo di complessità e ordine della coscienza (Massimini e Delle Fave, 2000). Secondo questa prospettiva, l'esperienza ottimale orienta il processo di selezione psicologica, contribuendo a definire l'unicità di ciascun individuo nel contesto sociale attraverso la replicazione delle specifiche attività ad essa associate. Attraverso questo processo, l'esperienza ottimale contribuisce alla costruzione del *tema di vita*, cioè l'insieme di attività, valori, obiettivi generali che ogni individuo coltiva selettivamente nel proprio arco vitale (Csikszentmihalyi e Beattie, 1979).

Opposta all'esperienza ottimale è l'esperienza di apatia. Numerosi studi hanno sottolineato le caratteristiche negative di questa condizione; in particolare, ne hanno sottolineato alcuni aspetti, quali la perdita di motivazione, la perdita di interessi, la difficoltà di concentrazione e la carenza di iniziativa personale (Delle Fave e Massimini, 2005; Kasai e coll., 1995; Larson, 2000). L'apatia è caratterizzata dalla percezione di scarsi stimoli e *challenge* ambientali. Non c'è potenzialità di crescita in questa condizione: l'individuo non esperisce rilevanti opportunità di concentrazione e impegno, l'attenzione si disgrega, la complessità del comportamento di riduce e ne derivano potenziali pro-

blemi di disadattamento sociale o di devianza. Giovani ed adulti delle società post-industriali sono spesso esposti ad attività quotidiane ripetitive, automatizzate e caratterizzate da scarsi *challenge* ed opportunità di azione (Delle Fave e Bassi, 2003). Pertanto, questo tema risulta di estrema importanza per educatori e psicologi.

Aspetti metodologici

Lo studio dell'esperienza quotidiana: Experience Sampling Method

Lo studio dell'esperienza soggettivamente percepita deve tenere in considerazione non solo le sue continue fluttuazioni, ma anche la personalità dell'individuo, il contesto sociale ed i valori della cultura in cui vive, fattori che interagiscono in modo complesso ed articolato con il vissuto soggettivo. Proprio nell'analisi del comportamento quotidiano sono emersi chiaramente i limiti delle ricerche di laboratorio e degli studi retrospettivi. La necessità di utilizzare un approccio naturalistico per studiare l'esperienza soggettiva scaturisce dall'evidenza - emersa in una vasta gamma di ricerche – della problematicità di ricreare in una situazione controllata la complessità della vita reale, e della grande difficoltà che gli individui mostrano nel fornire accurate informazioni del proprio vissuto quotidiano nel caso di ricostruzioni retrospettive, con rischi di distorsioni e razionalizzazioni a posteriori (Le Doux, 2002). L'esperienza, nelle sue componenti emotive, cognitive e motivazionali, fluisce dinamicamente e si modifica da un momento all'altro, da una situazione all'altra. Le ricostruzioni retrospettive (tra le quali possiamo includere i diari e le *checklist* compilate al termine della giornata) costringono l'individuo a calcolare una "media" dell'esperienza associata agli eventi quotidiani. Pertanto, l'unica modalità di cogliere l'esperienza nei suoi aspetti multidimensionali e nel suo effettivo fluire consiste nel chiedere alle persone di descriverla nel momento stesso in cui la vivano. Ciò ha rilevanza per la comprensione immediata della fenomenologia dell'esperienza, ma presenta anche implicazioni per lo sviluppo dell'individuo: la selezione psicologica opera incessantemente sugli episodi e sulle esperienze apparentemente irrilevanti del quotidiano, ed i suoi effetti a lungo termine derivano dalla micro-informazione elaborata momento per momento, giorno per giorno (Delle Fave, 2004).

Nel tentativo di soddisfare queste esigenze, è stata messa a punto la procedura Experience Sampling Method (ESM), basata su rilevazioni di dati 'on line', sotto forma di autodescrizioni che gli stessi partecipanti forniscono della situazione esterna e del proprio stato di coscienza nel verificarsi reale degli eventi e situazioni quotidiane (Csikszentmihalyi, Larson e Prescott, 1977; Csikszentmihalyi e Larson, 1984; Larson e Csikszentmihalyi, 1983). La procedura prevede generalmente sessioni di rilevazione della durata di una settimana. Ogni partecipante riceve un dispositivo elettronico programmato per inviare segnali ad intervalli casuali, ed un blocco di questionari. Alla ricezione del segnale acustico, la persona è chiamata a compilare un questionario (vengono considerati validi solo quelli compilati entro un tempo massimo di 20 minuti, per evitare la ricostruzione a posteriori, che potrebbe alterare la valutazione soggettiva globale). I questionari contengono sia domande aperte, che domande chiuse su scale Likert. Le prime indagano la situazione in cui il partecipante si trova al momento della chiamata (attività svolta, luogo, contesto sociale), il contenuto del suo pensiero, gli obiettivi a breve e lungo termine associati all'attività in corso, nonché eventuali attività, luoghi, compagnie desiderate rispetto alle attuali. Le scale numeriche valutano la qualità dell'esperienza alla ricezione del segnale, e comprendono variabili cognitive (quali concentrazione, controllo della situazione, distraibilità), affettive (ad esempio felice, eccitato, triste, ansioso) e motivazionali (quali sentirsi libero, desiderio di svolgere l'attività, rilevanza dell'attività a breve e lungo termine). Si valutano inoltre il livello di soddisfazione personale, il livello di opportunità d'azione che l'individuo percepisce nella situazione (*challenge*) e quello delle capacità personali nel farvi fronte (*skill*). Ogni partecipante riceve 6/8 chiamate al giorno tra le ore 8 e le ore 22. Le chiamate sono distribuite secondo uno schema randomizzato nell'ambito di intervalli di due ore. Grazie alla somministrazione ripetuta, ESM permette pertanto di indagare il quotidiano così come questo viene soggettivamente percepito nei suoi aspetti contingenti, quali i fattori contestuali, e la qualità dell'esperienza nel suo fluire dinamico.

L'affidabilità e la validità di ESM sono state valutate in vari studi e con diversi metodi. Essi hanno evidenziato l'accuratezza della procedura nel descrivere la vita quotidiana, la stabilità delle stime di distribuzione delle attività e delle fluttuazioni dell'esperienza (Csikszen-

tmihalyi e Larson, 1987), nonché la stabilità delle auto-valutazioni soggettive sia nel corso della settimana di testazione che in un follow-up a distanza di due anni (Freeman, Csikszentmihalyi e Larson, 1986). È stato inoltre verificato che le descrizioni degli stati psicologici fornite da ESM covariano con le condizioni fisiche e situazionali (Massimini, Inghilleri e Csikszentmihalyi, 1987; Csikszentmihalyi e LeFevre, 1989; Delle Fave, Bassi e Massimini, 2002; Larson, 1997). Inoltre, sono state trovate correlazioni tra le risposte ad ESM e ad altri strumenti quale la scala di Autostima di Rosenberg (Wells, 1985) misure di personalità (Csikszentmihalyi e Wong, 1991) e scale di auto-efficacia (Bassi, STeca, Delle Fave e Caprara, 2007). ESM ha anche permesso di evidenziare peculiarità comportamentali ed esperienziali di gruppi specifici, ad esempio pazienti schizofrenici (deVries, 1992), donne bulimiche (Johnson e Larson, 1982), studenti eccezionalmente dotati (Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen, 1993).

ESM è stato usato in campioni di diverse culture (Delle Fave e Massimini, 1988; Clarke e Haworth, 1994; Delle Fave e Bassi, 2003; Haworth e Evans, 1995; Hormuth, 1986; Fianco e Delle Fave, 2006; Larson e Verma, 1999; Persson, Eklund e Isacsson, 1999), per lo studio delle patologie organiche e psichiatriche (Delle Fave e Massimini, 2003b; Delespaul, 1995) e in ricerche longitudinali per monitorare l'andamento di psicoterapie (Delle Fave e Massimini, 1992), per analizzare l'esperienza e la struttura motivazionale in condizioni estreme (Delle Fave, Bassi e Massimini, 2003) e la costruzione dei ruoli genitoriali durante la gravidanza e dopo la nascita del primo figlio (Delle Fave e Massimini, 2004b).

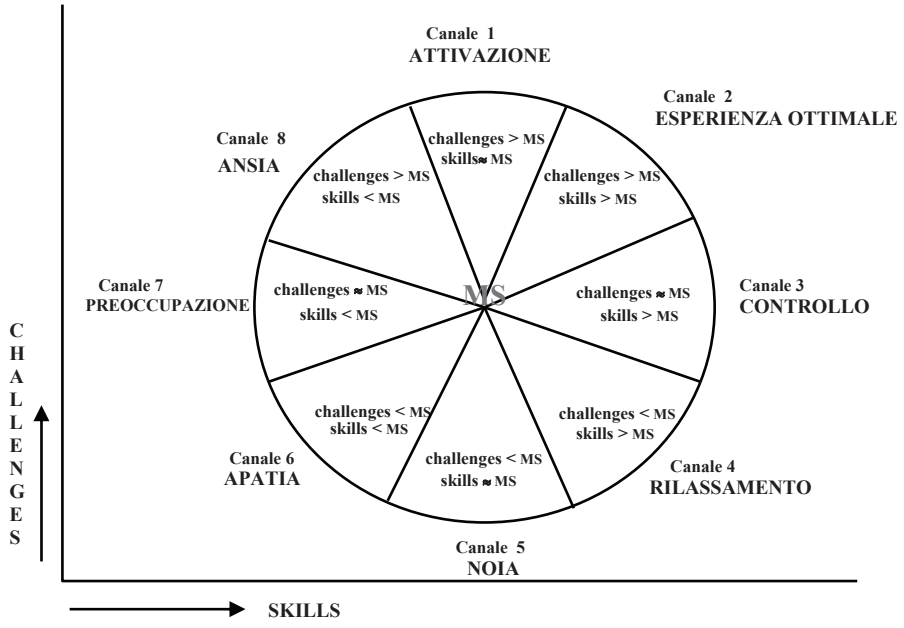
Experience Fluctuation Model

Poiché la procedura ESM si basa su autovalutazioni ripetute, i valori delle variabili su scala prima dell'analisi vengono trasformati in punteggi standardizzati (*z-score*), ossia in scarti dalla media soggettiva calcolata per ogni variabile a partire dalle statistiche relative a ciascun partecipante. I dati possono poi essere organizzati secondo due criteri (Larson e Delespaul, 1992). Nell'analisi *beep-level* l'unità di organizzazione è il questionario compilato in risposta ad un singolo segnale acustico. Di conseguenza, dopo la standardizzazione si otterranno per ogni variabile N punteggi standardizzati, tanti quanti sono i questiona-

ri compilati. Nell'analisi *subject-level*, invece, l'unità di organizzazione dei dati è l'individuo. In questo caso, dopo la standardizzazione dei dati, si calcolano per ogni variabile i valori medi aggregati per soggetto (*z-score* medi). In questo caso, N corrisponde al numero dei partecipanti.

Come accennato nelle precedenti sezioni, numerosi studi (Carli, 1986; Csikszentmihalyi, 1975; Moneta e Csikszentmihalyi, 1996) hanno mostrato che l'esperienza soggettiva si modifica in funzione della percezione delle opportunità d'azione ambientali (*challenge*) e delle capacità personali nell'affrontare tali opportunità (*skill*). Ciascun questionario ESM pertanto comprende due domande su scale Likert 0-12, per valutare il livello di queste due variabili. Ciò ha permesso di verificare e allo stesso tempo approfondire tali costrutti teorici mediante la formalizzazione di un modello di fluttuazione dell'esperienza quotidiana, il Modello della Fluttuazione dell'Esperienza, o Experience Fluctuation Model (EFM, Figura 1).

Figura 1 – Il Modello della Fluttuazione dell'Esperienza (EFM)



Il modello è costruito su un piano cartesiano ed è suddiviso in otto settori, definiti canali, di cui l'1, il 3, il 5 ed il 7 sono centrati sui due assi principali, partendo da 90° e procedendo in senso orario, gli altri sulle bisettrici dei quattro angoli retti. I *challenge* sono riportati sull'asse delle ordinate e gli *skill* sull'asse delle ascisse. I loro valori sono espressi in *z-score* e pertanto rappresentano scostamenti dalla media soggettiva individuale. Il punto di intersezione degli assi corrisponde alla media soggettiva che, in quanto standardizzata, corrisponde allo zero.

I canali identificano particolari intervalli di rapporto, più o meno bilanciato, tra *z-challenge* e *z-skill* (Carli, 1986; Delle Fave, 1996a). In particolare, nel canale 2 tale rapporto è bilanciato al di sopra della media soggettiva. Lo stato esperienziale associato possiede tutte le caratteristiche *dell'esperienza ottimale*: le variabili cognitive, motivazionali ed affettive presentano valori standardizzati significativamente superiori alla media. Il canale 6, opposto al precedente e caratterizzato da un rapporto tra le due variabili bilanciato al di sotto della media, è associato ad un profilo esperienziale globalmente negativo, definito *apatia*. Nel canale 4 lo sbilanciamento tra *challenge* inferiori alla media e *skill* superiori ad essa corrisponde ad una condizione di *rilassamento*, mentre lo sbilanciamento nel canale 8 tra *challenge* superiori e *skill* inferiori alla media è associato ad un'esperienza di *ansia*. I restanti canali 1, 3, 5 e 7 sono aree di transizione tra i quattro stati esperienziali principali. Gli stati di coscienza ad essi associati risultano intermedi tra quelli riportati nei canali principali: sono stati rispettivamente definiti attivazione, controllo, noia, fastidio/preoccupazione (Delle Fave, 1996; Delle Fave e Massimini, 2005; Massimini e Carli, 1988; Massimini, Csikszentmihalyi e Carli, 1987).

L'uso dell'EFM ha permesso pertanto di evidenziare modalità precise di fluttuazione della coscienza, in relazione alla percezione soggettiva dei livelli di opportunità d'azione ambientali e delle capacità personali nel farvi fronte. È stato inoltre possibile determinare che, in uno stesso canale, ma ad intensità diverse delle due dimensioni (zone concentriche progressivamente più distanti dal centro del modello, definite *fasce*) la qualità dell'esperienza si modifica (Delle Fave e Bassi, 2000). L'EFM è pertanto in grado di interpretare i dati empirici con rigore e coerenza, e di connetterli agli assunti teorici dell'esperienza ottimale e della selezione psicologica descritti nelle pagine precedenti.

La rilevanza della percezione di *challenge* e *skill* per la qualità dell'esperienza, messa in evidenza dai risultati empirici ottenuti dall'utilizzo di EFM, è del tutto coerente con due presupposti teorici di base (Delle Fave e Massimini, 2004a):

1. l'esperienza ottimale è uno stato dinamico, che per essere mantenuto richiede il continuo e progressivo innalzamento dei valori di *challenge* e *skill*, affinché si evitino gli stati di ansia e noia: uno scalatore deve incrementare gradualmente la difficoltà della parete mano a mano che perfeziona le proprie capacità nell'arrampicare, allo scopo di riprodurre l'esperienza ottimale. Su tale progressivo incremento delle due variabili si basa la coltivazione nel tempo dell'attività associata all'esperienza ottimale rispetto alle altre, e la conseguente costruzione del tema di vita. Tale processo è il motore dello sviluppo del comportamento, in quanto sostiene l'affinamento delle abilità personali sulla base della riproduzione di uno stato esperienziale positivo e complesso che porta l'individuo a confrontarsi con sfide sempre crescenti. Poter studiare il fenomeno su dati empirici è pertanto rilevante in questa prospettiva
2. la differenziazione delle esperienze ottimali in funzione delle tipologie di attività associate è fondamentale ai fini della selezione psicologica (Massimini e Delle Fave, 2000). Essa si basa sulle differenze di complessità che le attività ottimali presentano dal punto di vista esperienziale: tali differenze risiedono principalmente nell'intensità che i valori di *challenge* e *skill* assumono nelle diverse attività, dal punto di vista soggettivo. Un'attività più complessa permetterà all'individuo di percepirvi valori di *challenge* considerevolmente superiori alla media, e lo condurrà ad elevare adeguatamente i propri *skill*, nell'ambito di una coltivazione preferenziale dell'attività. Per contro, un'attività che presenti caratteristiche di scarsa complessità sarà associata alla percezione di livelli di *challenge* moderatamente superiori alla media, e potrà inoltre - ad un certo grado di sviluppo degli *skill* personali - non essere più adattativa dal punto di vista selettivo, in quanto non ulteriormente complessificabile, e destinata ad essere associata ad uno stato di noia, nel momento in cui l'individuo è totalmente in grado di gestirne le difficoltà fino a superarle sempre più con l'aumento delle capacità. Per quanto riguarda in particolare le attività di apprendimento, chi vi si dedica si trova di fronte alla possibilità di affrontare *challenge* virtualmente illimitati,

in quanto il livello di performance può essere sempre migliorato, le informazioni acquisibili sono innumerevoli e le difficoltà da superare possono essere continuamente incrementate.

La ricerca

Campione e procedura

La ricerca ha coinvolto 14 insegnanti, 6 donne e 8 uomini di età compresa tra i 21 e i 56 anni (M=45) e 20 studenti, 4 ragazze e 16 ragazzi, tutti diciottenni. Studenti ed insegnanti fanno parte della medesima classe, il quinto anno di un Istituto Tecnico di Bari. Ciascuno dei partecipanti è stato dotato di un blocchetto di questionari ESM e di un'agenda elettronica programmata per inviare segnali acustici casuali nell'arco delle ore di veglia. Tutte le agende erano state sincronizzate, allo scopo di ottenere descrizioni del medesimo momento da parte di tutti i partecipanti. Questo era di particolare interesse per valutare le differenze interindividuali nelle situazioni di gruppo, in particolare durante le attività scolastiche. I dati sono stati raccolti per sei giorni consecutivi, da lunedì a sabato, durante una settimana di attività scolastica regolare, che prevedeva tra l'altro una simulazione valutata della terza prova dell'esame finale. I dati, una volta raccolti, sono stati codificati ed elaborati secondo le modalità illustrate nella sezione precedente, in particolare previa standardizzazione dei punteggi per le variabili su scala.

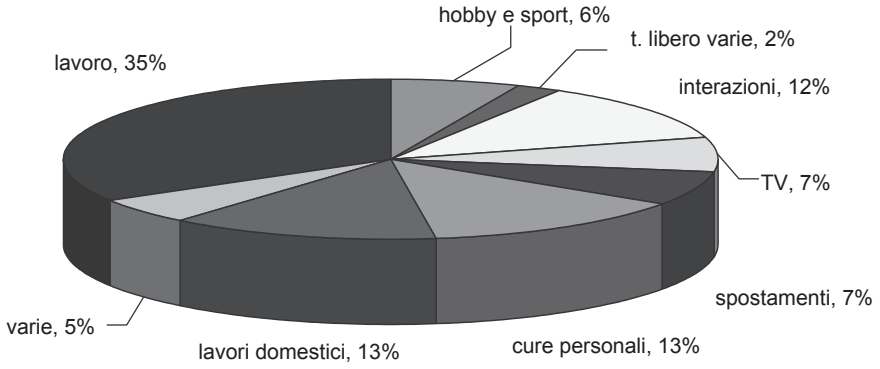
Prima di illustrare i principali risultati ottenuti, è doverosa una premessa di tipo metodologico. Poichè i dati sono stati raccolti tra lunedì e sabato, i risultati possono risentire di una sovrarappresentazione delle attività di studio e lavoro, e al contrario di una scarsa rappresentazione delle attività ricreative e familiari. Tuttavia il nostro obiettivo primario era analizzare l'esperienza scolastica; tale distribuzione parzialmente sbilanciata non pregiudica peraltro il valore dei risultati, soprattutto in termini di qualità dell'esperienza associata alle attività e situazioni quotidiane.

Attività quotidiane

La Tabella 2 illustra la distribuzione delle attività che gli insegnanti hanno riportato di svolgere alla ricezione di ciascun segnale acustico

nel corso del periodo di testazione con ESM. Esse sono relative primariamente all'ambito lavorativo scolastico (35%); seguono in frequenza e con percentuali simili tra loro le attività domestiche (cucinare, riordinare, fare la spesa…), le cure personali (igiene, mangiare, riposare) e le interazioni. Queste ultime coinvolgono principalmente i familiari (47%) e gli interlocutori del contesto scolastico (colleghi e studenti, 33%). I partecipanti dedicano una frazione piuttosto limitata della propria giornata (15%) al tempo libero, coltivando interessi di carattere prevalentemente intellettuale, quali lettura ed attività al computer (comprese nella categoria "hobby e sport" con percentuali rispettivamente del 52% e del 37%) e guardando la televisione.

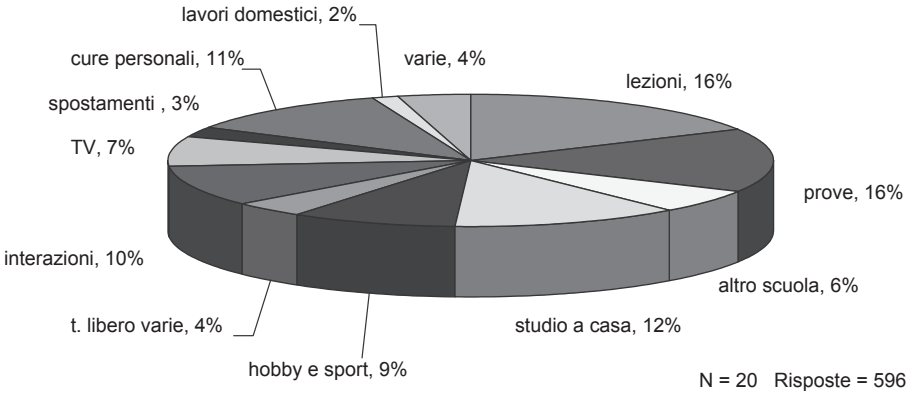
Figura 2 – La distribuzione delle attività quotidiane degli insegnanti



Anche gli studenti (Figura 3) sono prevalentemente occupati in attività scolastiche, cui dedicano in media il 50% del proprio tempo, distribuito tra lezioni, prove scritte ed interrogazioni (raggruppate nella categoria "prove") e studio a casa.

Il tempo da essi dedicato alla fruizione televisiva, a sport e hobby, alle interazioni ed alle cure personali è sovrapponibile in percentuale a quello riportato dagli insegnanti in ciascuna di queste categorie di attività. In particolare, tra i loro interessi (categoria "sport e hobby") predominano attività e giochi al computer (50%), cui seguono in mi-

Figura 3 – La distribuzione delle attività quotidiane degli studenti



sura molto minore la lettura, la musica e la pratica sportiva. Le interazioni degli adolescenti coinvolgono principalmente i familiari (28%), gli amici (30%) e gli interlocutori dell'ambito scolastico (compagni di scuola e docenti, 18%).

Luoghi e contesti sociali

Come mostra la Figura 4, durante la settimana di rilevazione gli insegnanti hanno trascorso il proprio tempo in prevalenza a scuola o a casa propria (84%). Lo stesso può dirsi per gli studenti (Figura 5), che in questi due contesti trascorrono complessivamente ben l'89% del tempo.

Figura 4 – Distribuzione dei luoghi in cui gli insegnanti trascorrono la vita quotidiana

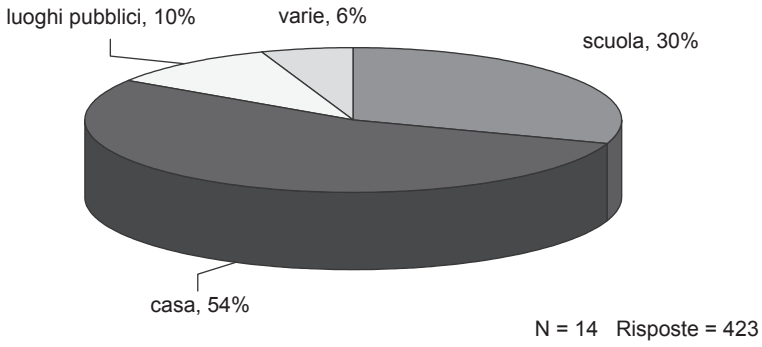
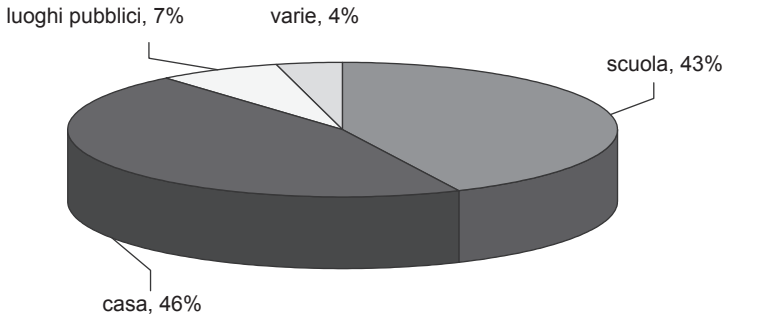


Figura 5 – Distribuzione dei luoghi in cui gli studenti trascorrono la vita quotidiana



Coerentemente con la distribuzione delle attività e dei luoghi quotidiani, tra i contesti sociali degli insegnanti (Figura 6) predominano quello lavorativo e la famiglia. Analogamente, gli studenti (Figura 7) riportano di essere in prevalenza con professori e compagni, cui segue per frequenza la famiglia. Entrambi i gruppi di partecipanti riferiscono di essere soli in circa un terzo delle chiamate ESM, in linea con quanto emerso da altri studi condotti con adolescenti ed adulti (Bassi e Delle Fave, 2004; Delle Fave e Massimini, 2004b; Larson, 1997).

Figura 6 – Distribuzione dei contesti sociali quotidiani riportati dagli insegnanti

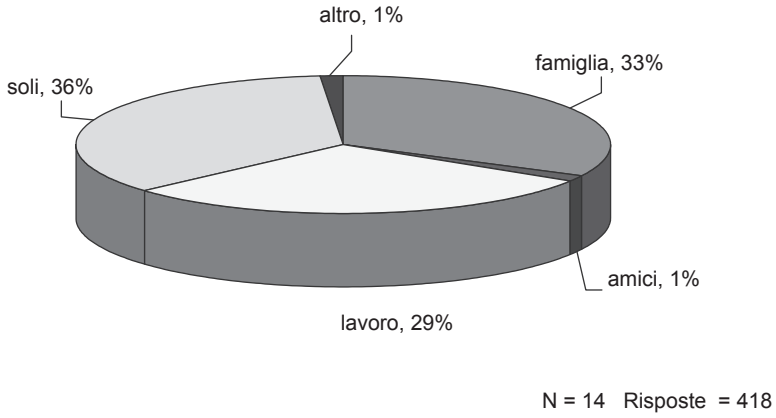
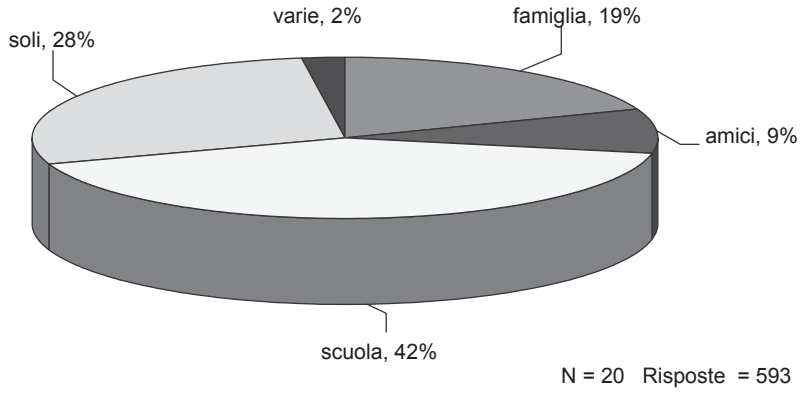


Figura 7 – Distribuzione dei contesti sociali quotidiani riportati dagli studenti



Attività quotidiane e qualità dell'esperienza

Come vivono i nostri partecipanti le attività quotidiane? Quale esperienza associano ad esse? Risponderemo a queste domande utilizzando una duplice prospettiva: presenteremo prima l'esperienza che insegnanti e studenti associano in media alle attività quotidiane. Successivamente, attraverso l'EFM, valuteremo la distribuzione dell'esperienza nei diversi canali, cioè la prevalenza o meno di specifici stati esperienziali (in particolare esperienza ottimale, apatia, ansia, rilassamento) in ciascuna attività quotidiana per i due gruppi di partecipanti.

Vediamo innanzitutto l'esperienza che i partecipanti dei due gruppi hanno associato alle attività quotidiane. In tutte le tabelle che seguono, e che illustrano i risultati, sono riportati i valori in *z-score* delle variabili ESM più rappresentative per ciascuna delle dimensioni esperienziali: cognizione (concentrazione, controllo, creativo), emozioni (felice, rilassato) e motivazione (libero, desiderio di svolgere l'attività, rilevanza dell'attività nell'immediato e per gli obiettivi futuri). Nell'elaborazione di questi dati si è utilizzato il criterio *beep-level*: l'unità di valutazione è il singolo questionario compilato in risposta ad un segnale acustico. Ciò significa che i valori delle variabili indicati nella tabella sono le medie dei valori in *z-score* aggregati non per singolo individuo, ma per attività. A lato dei valori sono riportati – laddove rilevati - i livelli di significatività, che indicano l'entità con cui il

valore si distanzia dalla media soggettiva (cioè zero). Tale entità è determinata attraverso il test *t* di Student. Quanto più il valore di una variabile si distanzia dallo zero, tanto più la statistica *t* assume un valore elevato, e si incrementa il livello di significatività. Ciò indica che il valore assunto dalla variabile esaminata non è attribuibile alla causalità, ma specificamente caratterizzante una data situazione, e quindi passibile di interpretazione non fallace.

L'esperienza scolastica. La Tabella 1 illustra la qualità dell'esperienza riportata in media nelle attività scolastiche dagli insegnanti e dagli studenti. Come già esposto in precedenza, nelle celle sono riportati i valori medi espressi in punti standardizzati delle variabili cognitive, emotive e motivazionali più rappresentative, seguiti dai livelli di significatività rispetto alla media, dove rilevati. Per gli studenti sono state distinte tre tipologie di attività: seguire le lezioni, sostenere prove (scritte o orali) e svolgere attività di studio a casa. Al contrario, tutte le tipologie di attività lavorativa degli insegnanti (didattica in aula, preparare le lezioni, compiti organizzativi), sono state analizzate nel loro insieme, in quanto la frequenza delle risposte riferite alla didattica in aula era nettamente predominante sulle altre: ciò non avrebbe permesso di evidenziare eventuali differenze nell'esperienza associata alle diverse mansioni lavorative.

Dai risultati emerge innanzitutto la prospettiva diversa (per alcuni aspetti opposta) con cui insegnanti e studenti percepiscono le attività scolastiche.

Per i docenti il lavoro è fonte di notevole investimento cognitivo, come dimostrano i valori significativamente superiori alla media di concentrazione (t=7.6), controllo della situazione (t=5.8) e creatività (t=5.7). Anche a livello motivazionale vi è un elevato coinvolgimento nei compiti didattici: la rilevanza dell'attività sia a breve (t=3.6), che a lungo termine (t=5.4), è significativamente superiore alla media. Coerentemente con questo quadro di intenso impegno e coinvolgimento, i partecipanti riportano valori di rilassamento significativamente inferiori alla media (t=-2.3).

Gli studenti riportano invece esperienze ampiamente diversificate in base al tipo di attività che stanno svolgendo. Mentre seguono le lezioni, essi riportano un'esperienza globalmente poco caratterizzata: la maggior parte delle variabili presenta valori vicini alla media, ad ecce-

Tabella 1 – L'esperienza associata alle attività scolastiche da insegnanti e studenti

Variabili	Docenza (N=14)[a]	Lezioni (N=20)[a]	Prove (N=20)[a]	Studio a casa (N=20)[a]
Concentrazione	.53***	-.09	.53***	.30**
Controllo	.42***	-.06	-.40***	.10
Felice	-.10	-.05	-.64***	-.57***
Libero	-.01	-.27**	-.68***	-.32**
Creativo	.44***	.11	-.17*	-.17
Rilassato	-.17*	-.01	-.80***	-.36**
Desiderio attività	-.03	-.14	-.75***	-.58***
Rilevanza immediata	.31***	.02	.76***	.73***
Obiettivi futuri	.39***	.09	.73***	.66***
N risposte	142	102	94	73

* = $p < .05$ ** = $p < .01$ *** = $p < .001$ [a] = N partecipanti

zione di "libero", il cui valore risulta significativamente negativo (t=-2.8). Molto più complessa è invece l'esperienza associata allo svolgimento di compiti in classe (tra cui la simulazione della prova d'esame) e di interrogazioni. A livelli di concentrazione significativamente elevati (t=7.2) si contrappongono valori di controllo della situazione e di creatività significativamente negativi (rispettivamente t=-4.0 e t=-2.2). Lo stato emotivo è sostanzialmente negativo, come evidenziato dai valori di felice (t=-8.4) e rilassato (t=-8.9). Per quanto riguarda la dimensione motivazionale, gli studenti non si sentono liberi (t=-9.0) né desiderosi di svolgere l'attività (t=-7.4); tuttavia ne percepiscono la rilevanza sia a breve termine (t=-7.6) che per i loro obiettivi futuri (t=-6.4). Infine, lo studio a casa è caratterizzato da elevata concentrazione (t=3.1) e stato emotivo significativamente negativo (felice: t=-6.7; rilassato: t=-3.4). A livello motivazionale si conferma il profilo evidenziato per le prove in classe: valori significativamente negativi per libero (t=-3.4) e desiderio di svolgere l'attività (t=-5.6), ma al tempo stesso percezione della rilevanza dell'attività a breve e a lungo termine (rispettivamente t=6.8 e t=5.6).

L'esperienza nelle attività ricreative e nelle interazioni sociali. Gli altri ambiti del quotidiano relativamente ai quali abbiamo indagato l'esperienza soggettiva sono stati le attività di tempo libero strutturato (sport e hobby), la fruizione televisiva e le interazioni. Tali attività non sono state selezionate in base alla loro frequenza nella settimana, ma piuttosto in base alla loro potenziale rilevanza per l'esperienza e lo sviluppo individuale sia a breve che a lungo termine. Non sono state pertanto considerate attività più frequenti, ma evidentemente routinarie come le cure personali e gli spostamenti, che peraltro studi precedenti hanno evidenziato come poco interessanti dal punto di vista dello stato esperienziale associato, proprio per le loro caratteristiche di ripetitività e scarsa complessità. L'esperienza associata alle attività ricreative e relazionali da insegnanti e studenti è riportata rispettivamente nelle Tabelle 2 e 3.

Si può innanzitutto notare che gli insegnanti (Tabella 2) si dedicano ad hobby e sport in misura molto limitata, per un totale di 27 questionari compilati da 11 partecipanti. Occorre anche specificare che le attività da essi citate in questa categoria sono prevalentemente due: apprendimento/uso del computer e lettura. L'esperienza ad esse associata non risulta particolarmente caratterizzata rispetto alla media; tuttavia la bassa numerosità della risposte non permette di trarre alcuna conclusione in merito. Anche nelle interazioni le variabili non presentano significativi scostamenti dai valori medi. Molto più definita è invece l'esperienza descritta dagli insegnanti durante la fruizione televisiva. I valori delle variabili cognitive sono tutti significativamente inferiori alla media (concentrazione: t=-2.7, controllo: t=-3.8, creatività: t=-2.3). Lo stato affettivo tuttavia è positivo: in particolare, i partecipanti si riportano significativamente rilassati (t=4.1). A livello motivazionale, invece, emerge la scarsa rilevanza dell'attività, sia a breve che soprattutto a lungo termine (obiettivi futuri: t=-2.8).

Gli studenti associano a ciascuna delle tre attività qui considerate esperienze decisamente più caratterizzate rispetto agli insegnanti (Tabella 3). Durante lo svolgimento di hobby e sport si descrivono significativamente creativi t=2.9) e in controllo della situazione (t=2.0), molto felici e rilassati (rispettivamente t=4.5 e t=3.7), molto liberi e desiderosi di svolgere l'attività (rispettivamente t=4.5 e t=9.7). Tuttavia l'attività non è percepita come particolarmente rilevante; in particolare, il suo valore in funzione degli obiettivi futuri è significativamente inferiore alla media (t=-2.9). Le interazioni, che come è noto

Tabella 2 – L'esperienza associata dagli insegnanti alle principali attività ricreative e relazionali

Variabili	Sport, hobby (N=11)[a]	Interazioni (N=12)[a]	TV (N=9)[a]
Concentrazione	.17	.06	-.37
Controllo	.03	-.20	-.49***
Felice	.02	.07	.33
Libero	-.11	-.06	.09
Creativo	-.00	-.15	-.33*
Rilassato	.23	-.21	.52***
Desiderio attività	.13	.20	-.19
Rilevanza immediata	-.00	.10	-.31
Obiettivi futuri	.10	.15	-.41**
N risposte	27	51	29

* = p < .05 ** = p < .01 *** = p < .001 [a] = N partecipanti

Tabella 3 – L'esperienza associata dagli studenti alle principali attività ricreative e relazionali

Variabili	Sport, hobby (N=16)[a]	Interazioni (N=17)[a]	TV (N=15)[a]
Concentrazione	.16	-.08	-.42**
Controllo	.26*	.26*	-.09
Felice	.54***	.55***	.10
Libero	.50***	.53***	.36**
Creativo	.36**	.29**	-.07
Rilassato	.45**	.33**	.41**
Desiderio attività	.73***	.26*	.36***
Rilevanza immediata	-.02	-.31*	-.67***
Obiettivi futuri	-.33***	-.37***	-.53***
N risposte	53	60	42

* = p < .05 ** = p < .01 *** = p <.001 [a] = N partecipanti

rappresentano nuclei di investimento cruciali per lo sviluppo dell'identità personale e di ruolo, sono fonti di creatività e controllo (rispettivamente t=2.5 e t=2.2) e di benessere emotivo (felice: t=4.8; rilassato: t=2.8). In queste situazioni gli studenti si sentono significativamente liberi (t=4.3) e desiderosi di svolgere l'attività (t=2.2). Tuttavia la rilevanza delle interazioni sia nell'immediato che per gli obiettivi futuri risulta significativamente scarsa (rispettivamente t=-2.7 e t=-3.1).

Infine, l'esperienza che gli studenti associano alla fruizione televisiva è parzialmente sovrapponibile a quella riportata dagli insegnanti. A livello cognitivo si riscontrano valori significativamente negativi di concentrazione (t=-3.9). Per quanto riguarda lo stato affettivo, gli adolescenti si descrivono significativamente rilassati (t=3.3). A livello motivazionale, si conferma – e addirittura si amplifica rispetto agli insegnanti - la scarsa rilevanza dell'attività, sia a breve che a lungo termine (rispettivamente t=-18.4 e t=-6.6). Ciononostante, i partecipanti si sentono significativamente liberi (t=2.8) e desiderosi di svolgere l'attività (t=2.8).

Qualità dell'esperienza quotidiana: distribuzione dei questionari nei canali dell'EFM

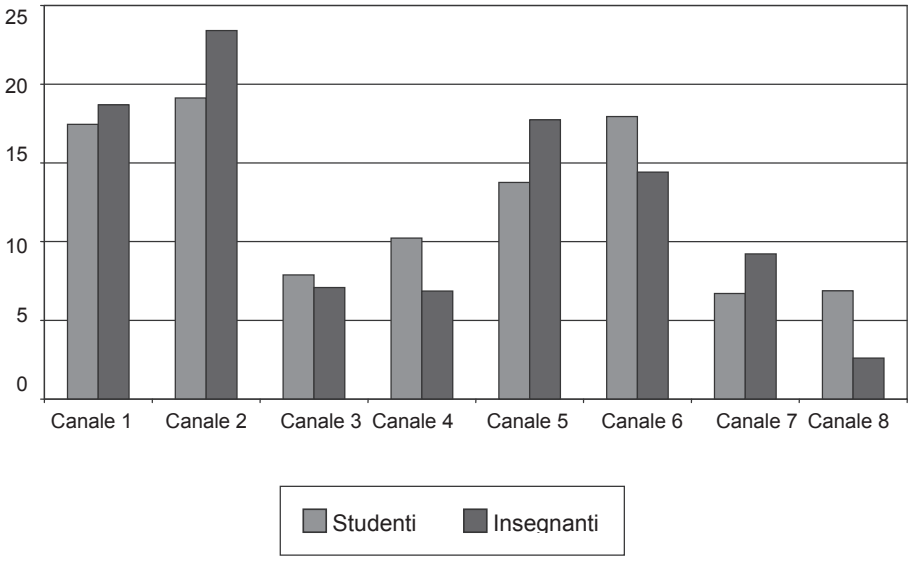
La Figura 8 illustra la distribuzione di tutti i questionari compilati da insegnanti e studenti nel corso della settimana di testazione negli otto canali dell'EFM. Come descritto in precedenza, l'utilizzo del modello permette di analizzare l'esperienza in funzione della percezione di opportunità d'azione e capacità personali.

Sin da una prima osservazione, si osserva una distribuzione delle risposte molto simile nei due gruppi. In particolare, come mostra la Figura 8, sia gli insegnanti che gli studenti riportano la percentuale di risposte più elevata nel Canale 2 (corrispondente all'esperienza ottimale). Ad esso seguono, con percentuali molto simili, il Canale 1 (attivazione) e il canale 5 (noia) per gli insegnanti; il Canale 1 ed il Canale 6 (apatia) per gli studenti.

Qualità dell'esperienza scolastica: distribuzione dei questionari nei canali dell'EFM

La Figura 9 mostra invece la distribuzione nei canali delle attività scolastiche, unificate come in precedenza nella categoria "docenza" per gli insegnanti, e suddivise in lezioni, prove e studio a casa per gli studenti.

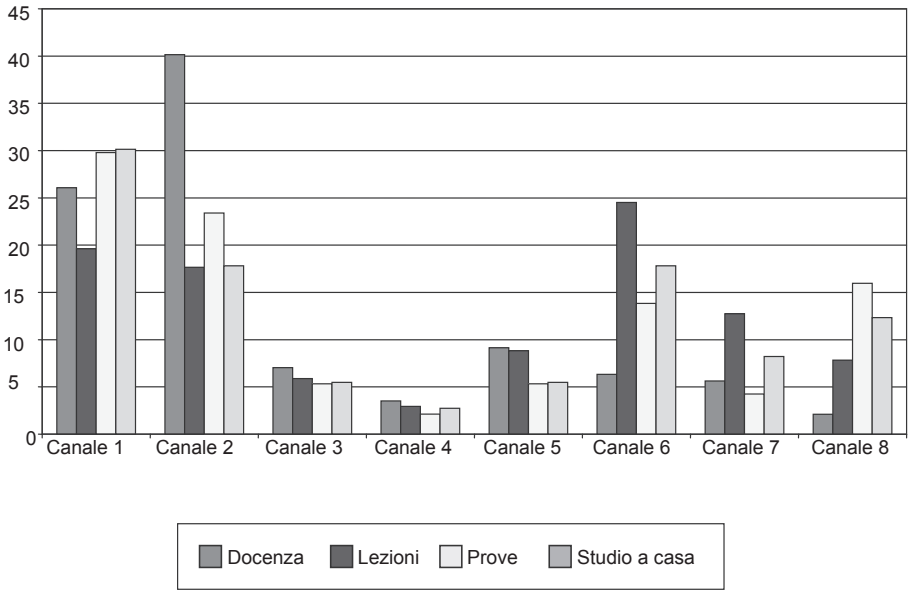
Figura 8 – Distribuzione percentuale di tutti i questionari di studenti ed insegnanti nei canali dell'EFM



Emerge immediatamente l'elevata percentuale di risposte relative alla docenza (40.1% per l'esattezza) che ricadono nel Canale 2, corrispondente all'esperienza ottimale. A conferma di quanto emerso nella Tabella 1, per gli insegnanti l'esperienza lavorativa è caratterizzata da elevato coinvolgimento, impegno e mobilizzazione di risorse personali. Se poi consideriamo che per gli insegnanti il secondo canale in ordine di frequenza è l'1 (con il 26.1% delle risposte), possiamo concludere che l'attività lavorativa per questo gruppo è fonte primaria di sfide ed opportunità di espressione e di sviluppo di competenze nel quotidiano.

Nel caso degli studenti, si osservano fluttuazioni dell'esperienza diversificate in base alle tipologie di apprendimento. Mentre seguono le lezioni, gli studenti oscillano tra due polarità opposte: esperienza ottimale ed attivazione da un lato (canali 1 e 2, per un totale di 37.3% delle risposte), apatia e fastidio/preoccupazione dall'altro (canale 6 e 7, con un altro 37.3% di risposte). Quando invece sono impegnati in prove scritte ed interrogazioni, nell'esperienza soggettiva predomina la percezione di *challenge* superiori alla media (canali 1, 2 e 8, che insieme comprendono il 69,2% delle risposte). Come si può osservare

Figura 9 – Distribuzione percentuale dei questionari compilati da studenti ed insegnanti durante le attività scolastiche nei canali dell'EFM



nella Figura 9, tuttavia, gli studenti percepiscono capacità personali sostanzialmente adeguate alle sfide ambientali: i canali 1 e 2 infatti predominano per frequenza rispetto al canale 8 (ansia), caratterizzato da uno sbilanciamento tra *challenge* superiori alla media e *skill* inferiori ad essa.

Tra i rimanenti canali spicca il canale 6 (apatia) con il 13.8% delle risposte: esso include verosimilmente i momenti di calo di concentrazione e di disrupzione dell'attenzione che si verificano con una certa regolarità nel corso di attività che richiedono elevato impegno di risorse cognitive. Una distribuzione nei canali non molto differente si osserva per le attività di studio a casa: il 60.3% delle risposte ricade nei canali caratterizzati dalla percezione di *challenge* elevati (1, 2 e 8), con la predominanza dei canali 1 e 2. Come rilevato per prove ed interrogazioni, spicca un ulteriore 17.8% di risposte nel canale 6, attribuibile anche in questo caso a cali di interesse e coinvolgimento durante lo studio individuale.

EFM e qualità dell'esperienza nelle attività ricreative e relazionali

La distribuzione delle attività ricreative e relazionali nei canali dell'EFM ha evidenziato alcune associazioni preferenziali sia per gli insegnanti (Figura 10) che per gli studenti (Figura 11).

In particolare, sia i docenti che gli studenti associano primariamente allo svolgimento di sport e hobby la percezione di opportunità d'azione superiori alla media: nel caso dei docenti il canale 1 include infatti ben il 37% delle risposte, seguito dal canale 2 con il 14.8%. Nel caso degli studenti, queste percentuali sono invertite (il 35.8% delle risposte è incluso nel canale 2 e l'11.3% nel canale 1), ma la tendenza è la medesima.

Le interazioni invece si distribuiscono più uniformemente tra i canali per entrambi i gruppi di partecipanti; ciò del resto è coerente con la variabilità delle situazioni relazionali cui gli individui sono esposti nella vita quotidiana, che si modificano ampiamente a livello esperienziale in funzione sia degli interlocutori che dei contenuti dell'interazione. Infine la fruizione televisiva si connota precipuamente per la

Figura 10 – Distribuzione percentuale dei questionari compilati dagli insegnanti durante le attività ricreative e relazionali nei canali dell'EFM

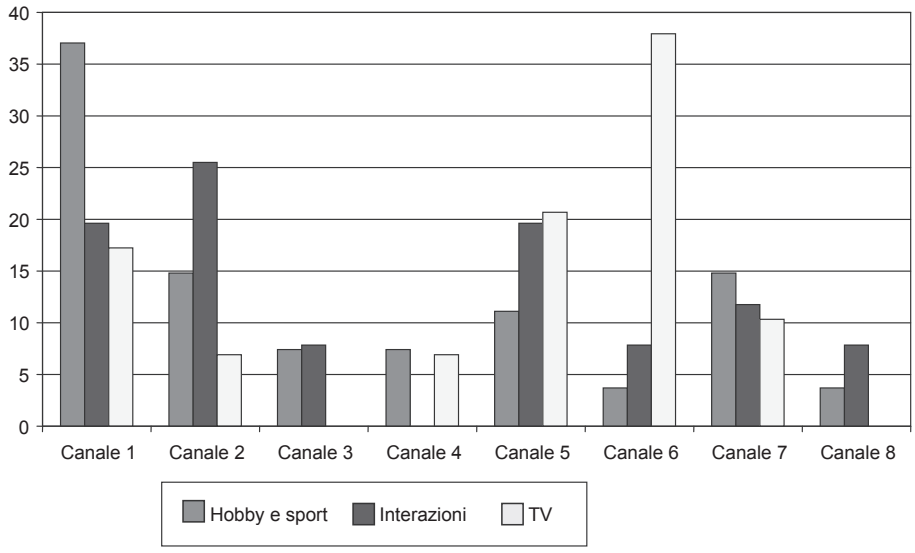
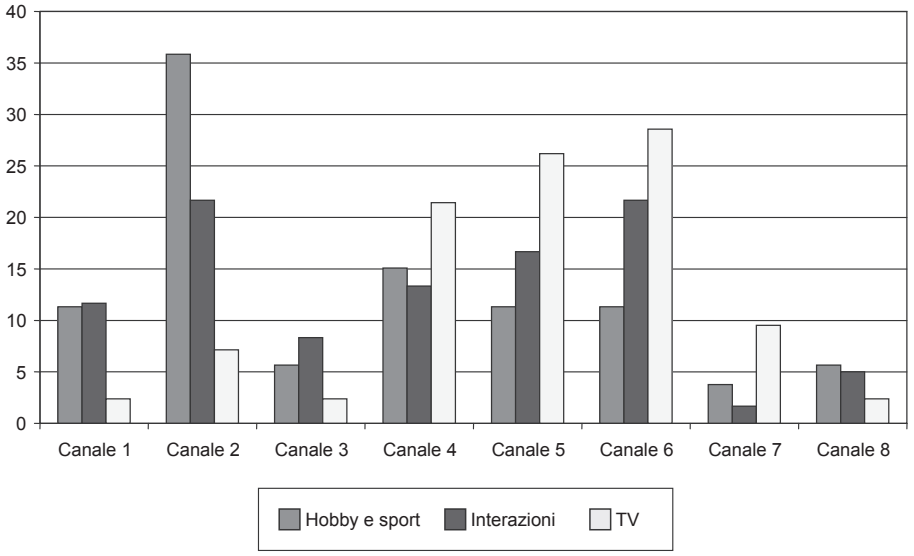


Figura 11 – Distribuzione percentuale dei questionari compilati dagli studenti durante le attività ricreative e relazionali nei canali dell'EFM



percezione di *challenge* inferiori alla media: predominano infatti sia tra gli insegnanti che tra gli studenti i canali 4, 5 e 6, che corrispondono ad esperienze rispettivamente di rilassamento, noia ed apatia. Essi comprendono nel loro insieme quasi due terzi delle risposte degli insegnanti (65.5%) e addirittura il 76.1% di quelle degli studenti.

Discussione

Cosa ci suggeriscono questi risultati a livello teorico e di ricadute applicative? Quali informazioni offre l'analisi dell'esperienza quotidiana di studenti ed insegnanti in termini di qualità di vita e benessere psicologico? Quali criticità e risorse emergono dai risultati in relazione all'esperienza di docenza / apprendimento ed alle potenzialità della scuola come contesto in grado di promuovere benessere?

La prima considerazione è metodologica, si applica ad entrambi i gruppi di partecipanti, e riguarda le potenzialità di ESM e del modello

di analisi dell'esperienza EFM di catturare le effettive fluttuazioni dello stato di coscienza che si verificano momento per momento durante la vita quotidiana. In particolare, conferma l'importanza di raccogliere dati ripetuti ed in tempo reale per meglio comprendere la struttura dinamica dell'esperienza. Con ESM infatti è stato innanzitutto possibile confrontare l'esperienza che gli insegnanti e gli studenti riportano nelle attività didattiche con la loro esperienza media settimanale, e con quella associata ad altre attività quotidiane. In secondo luogo, tale procedura limita i problemi connessi alla ricostruzione dell'esperienza *a posteriori*, che può venire distorta e condizionata dalla desiderabilità sociale molto più delle risposte immediate.

Inoltre, come sottolineato di Kunnen e Bosma (1996), l'esperienza soggettiva deve essere considerata il punto di partenza per studiare lo sviluppo individuale e la definizione e perseguimento di obiettivi a lungo termine. L'uso di procedure a misure ripetute come ESM permette di formulare ipotesi sull'investimento di risorse psichiche nel quotidiano in prospettiva futura, proiettando la dimensione del qui ed ora nella costruzione di significati cui l'individuo contribuisce momento per momento attraverso il processo di selezione psicologica.

Altre considerazioni assumono invece rilevanza applicativa, e su ciascuna di queste ci soffermeremo specificamente.

L'esperienza scolastica: la prospettiva degli insegnanti

Gli insegnanti che hanno partecipato a questa ricerca associano al lavoro un'esperienza sostanzialmente positiva di elevata concentrazione, controllo, creatività e rilevanza a breve e a lungo termine. Inoltre, ben il 40% delle volte in cui hanno compilato il questionario ESM durante l'attività didattica hanno riportato esperienze ottimali. Questi risultati sono del tutto in linea con ricerche precedenti, quale quella da noi condotta su 184 docenti di ruolo in istituti della provincia di Bari, con strumenti di indagine a somministrazione unica, in cui venivano rilevate le attività e situazioni che i partecipanti associavano all'esperienza ottimale (Delle Fave, 2007c). Il lavoro, con il 54% delle risposte, risultava l'attività ottimale di gran lunga più citata. Le risposte fornite si riferivano sia alle attività didattiche nel senso più tradizionale (lezioni in classe) che a situazioni di maggiore interattività con gli studenti, quali laboratori, esercitazioni pratiche, sperimentazioni. Lo

stesso gruppo di insegnanti, al quesito "Perché hai scelto questo lavoro?", forniva risposte riferite nel 58% dei casi alla motivazione intrinseca, quali "Per passione", "Per interesse", "Perchè mi piaceva l'idea di trasmettere cultura / conoscenze". La perfetta consonanza dei risultati ottenuti da due gruppi di insegnanti diversi e con diverse procedure di indagine ha due tipi di implicazioni.

La prima riguarda la motivazione al lavoro. Nei dati ESM gli insegnanti associano la docenza a valori medi di desiderabilità, ma a valori significativamente positivi di rilevanza immediata e per gli obiettivi futuri. Ciò conferma un fenomeno evidenziato già in una precedente ricerca (Delle Fave e Massimini, 2005). La motivazione allo svolgimento di un'attività deve essere valutata su due diversi livelli: quello più emotivo/intrinseco (desiderabilità dell'attività e gratificazione intrinsecamente derivata dallo svolgerla) e quello più cognitivo/finalistico (importanza dell'attività per scopi ed obiettivi). Questa seconda dimensione può essere ricondotta ad un costrutto sviluppato da Deci e Ryan (1985): il costrutto della regolazione, che permette di definire in che misura lo svolgimento di un'attività è regolato dall'intenzione dalla motivazione dell'individuo, piuttosto che da pressioni e costrizioni esterne. L'assetto motivazionale associato dagli insegnanti al lavoro corrisponde alla "regolazione identificata": l'attività non è particolarmente desiderabile di per sé, ma si armonizza con la progettualità ed i piani di investimento delle risorse individuali a lungo termine. Ciò rappresenta un importante incentivo per l'affinamento di competenze e la definizione di obiettivi complessi (Gollwitzer, 1999). Vari studi che hanno analizzato la relazione tra perseguimento di obiettivi e benessere hanno evidenziato come porsi obiettivi complessi ed impegnarsi per raggiungerli promuova la crescita personale, soprattutto se tali obiettivi sono connessi a valori non solo individuali ma anche comunitari (Schmuck e Sheldon, 2001). Tale tendenza si può riconoscere nel gruppo di insegnanti che abbiamo seguito con ESM.

La seconda implicazione riguarda la contestualizzazione dell'attività lavorativa nell'organizzazione della vita quotidiana di questi professionisti, e in rapporto all'esperienza da essi riportata nelle altre attività. Come emerso dalle tabelle presentate nelle pagine precedenti, gli insegnanti in esame sono prevalentemente assorbiti dal lavoro anche a livello esperienziale. Se si sorvola, come specificato sopra, sulle mansioni routinarie di mantenimento e sui lavori domestici, il tempo libero

offre solo poche opportunità d'azione stimolanti, ed esse sono in massima parte concentrate negli hobby (computer e lettura). Ancora una volta inoltre questi risultati confermano le evidenze ottenute nella precedente ricerca condotta tra docenti della provincia di Bari (Delle Fave, 2007c): gli insegnanti allora esaminati riportavano come principali occasioni di esperienza ottimale dopo il lavoro la lettura (13% delle risposte) e hobbies quali dipingere, scrivere e fare teatro (13%). Si tratta peraltro di attività intellettuali, che presentano molti aspetti in comune con quanto un insegnante fa comunemente nel suo lavoro. Esse offrono opportunità di conoscenza e sviluppo delle competenze e abilità individuali, richiedendo allo stesso tempo concentrazione elevata ed impegno. Analogamente all'insegnamento, esse sono connesse all'acquisizione e trasmissione di informazioni culturali: è dunque proprio questo l'ambito in cui i partecipanti investono la maggior parte delle proprie risorse nel quotidiano.

Studenti, docenti e apprendimento: quali sinergie possibili?

Nella settimana di testazione con ESM, gli adolescenti esaminati hanno dedicato molto tempo allo studio, anche in virtù del fatto che dovevano sostenere una prova di simulazione dell'esame finale. Pertanto, essi ci hanno fornito numerose descrizioni della loro esperienza nelle attività di apprendimento. I risultati hanno evidenziato interessanti differenze tra le diverse attività scolastiche in termini di qualità dell'esperienza. Nelle prove d'esame, interrogazioni e compiti in classe e, in misura minore, durante lo studio a casa gli studenti hanno riportato livelli di concentrazione estremamente elevati, ma controbilanciati da livelli di stato affettivo, desiderabilità dell'attività ed autonomia significativamente inferiori alla media. L'esperienza media associata alle lezioni è invece meno caratterizzata, ma con una punta negativa nella percezione dell'autonomia e libertà di scelta. Si possono rilevare analogie e differenze rispetto all'esperienza riportata dagli insegnanti nel medesimo contesto: a differenza degli studenti, questi ultimi durante le attività di docenza si descrivono creativi ed in controllo della situazione; analogamente agli studenti, però, sono significativamente concentrati e percepiscono l'importanza dell'attività sia a breve che a lungo termine.

È qui necessaria una considerazione evolutiva: l'impegno a perseguire obiettivi futuri, soprattutto nel caso degli adolescenti, non può

prescindere da una componente dinamica (Kegan, 1994; Salmela-Aro e Nurmi, 1997). La definizione degli obiettivi si evolve e si modifica di pari passo con la costruzione dei significati e dei valori che fondano l'identità individuale; nel tempo, con l'aumento della complessità e la crescita personale, alle medesime attività ed obiettivi possono essere attribuiti significati e valori via via più complessi, articolati e pregnanti (Kunnen e Bosma, 2000). Da questo punto di vista, la discrepanza tra desiderabilità e rilevanza future delle attività quotidiane – in particolare quelle scolastiche – non mina il loro potenziale motivazionale. Infatti la graduale acquisizione di competenze ed abilità può rendere desiderabile nell'*hic et nunc* ciò che in precedenza era fonte di sforzo e fatica, permettendo l'emergenza di esperienza gratificanti e piacevoli, oltre che dotate di significato. Questo processo ha probabilmente condotto gli insegnanti a trasformare l'apprendimento in un'opportunità di sviluppo da trasmettere alle nuove generazioni attraverso un'opera quotidiana di formazione liberamente scelta per passione e motivazione intrinseca.

Potremmo sintetizzare queste considerazioni in un punto essenziale: per docenti e studenti l'attività scolastica è fonte di investimento cognitivo, di progettualità e di costruzione di obiettivi. Questo è il punto di convergenza cruciale tra i due protagonisti del processo educativo, ed è questo pertanto l'elemento di condivisione che andrebbe valorizzato nel contesto scolastico. Promuovere un incontro tra docenti e studenti sul fronte della progettualità, dell'esercizio della concentrazione e della costruzione delle competenze contribuirebbe a non mettere più insegnanti ed allievi uno di fronte all'altro, ma a porli su un cammino comune di sviluppo intellettuale e personale le cui risorse e opportunità d'azione potrebbero essere confrontate ed elaborate insieme in una prospettiva di arricchimento reciproco. Perché insegnanti e studenti non si confrontano mai tra loro sul proprio vissuto soggettivo? Perché non mettono in comune le bellezze e le difficoltà della coltivazione di competenze, ognuno dal proprio punto di vista? Perché non valorizzare le peculiarità e le diversità dell'esperienza scolastica comune come luogo di incontro e di convergenza? La desiderabilità immediata non è percepita nelle attività scolastiche né dai docenti né dai discenti. Perchè quindi meravigliarsi dello scarso entusiasmo con cui, qui ed ora, gli studenti si accostano allo studio? Forse non è questo il punto su cui fare leva. Forse è utopico lavorare sul risveglio

dell'interesse, inteso come adesione emotiva alle materie scolastiche, anche considerando che questa dimensione dell'esperienza non emerge come particolarmente positiva per gli stessi docenti nei confronti dell'insegnamento quotidiano. Sarebbe più funzionale e utile anche a livello esperienziale utilizzare lo studio come sfida su un duplice fronte: da un lato, al fine di costruire competenze e di potenziare risorse cognitive, indipendentemente dai contenuti dell'apprendimento; dall'altro lato, al fine di progettare un futuro di integrazione nella vita produttiva che possa fondarsi su obiettivi significativi per il singolo adolescente, a partire dalle sue predisposizioni e talenti, ma anche delle effettive possibilità che il contesto offre.

Esperienza ottimale e prestazione eccellente: alcuni suggerimenti

Le attività di apprendimento (siano esse lo studio strutturato che l'acquisizione organizzata di informazione attraverso la lettura o altri mezzi di comunicazione) sono frequentemente indicate quali opportunità di esperienze ottimali, sia da adolescenti e studenti universitari che da adulti appartenenti ai gruppi sociali più vari. Esse infatti offrono la possibilità di esercitare la concentrazione a livelli elevati, di affinare le capacità individuali a fronte di *challenge* potenzialmente illimitati, e di agire sulla base della motivazione intrinseca. Desta pertanto notevole meraviglia il fatto che nel contesto educativo questi aspetti rivestano un ruolo tuttora marginale. In particolare, la generica preoccupazione di "risvegliare l'interesse" degli studenti per le attività didattiche riempie le pagine dei giornali e dei settimanali, e i discorsi di politici, educatori e genitori, ma da ciò consegue un'attenzione prevalente ai contenuti dell'apprendimento, ed un intervento su di essi che spesso implica pericolose derive verso la semplificazione e la banalizzazione. Solo raramente ci si preoccupa di valutare la qualità effettiva dell'esperienza che gli studenti associano all'apprendimento, e di valorizzare quelle occasioni di esperienza ottimale che, lungi dall'essere "incidenti di percorso" nel trionfo dell'apatia, punteggiano quotidianamente la vita del discente.

Le caratteristiche fondamentali dell'esperienza ottimale sono tendenzialmente stabili. Tuttavia, si possono osservare lievi variazioni, riconducibili ad alcune particolarità specifiche dell'attività associata. Ad esempio la percezione di *challenge* e *skill* può risultare sbilanciata

- benché non significativamente - in favore dei *challenge*. Ciò può essere posto in relazione alle caratteristiche dell'attività: ad esempio, nella pratica religiosa molti credenti evidenziano l'impossibilità di percepire capacità adeguate nella relazione con la divinità, per definizione trascendente e superiore all'essere umano (Coppa e Delle Fave, 2007). In attività dove il progressivo miglioramento della prestazione è un obiettivo intrinseco, come nello sport agonistico, l'atleta può reperite esperienze ottimali confrontandosi con *challenge* superiori alle proprie capacità, e che tuttavia gli offrono l'opportunità di ottimizzare queste ultime (Delle Fave, Bassi e Massimini, 2003).

L'esperienza ottimale, come sottolineato in precedenza, ha un effetto positivo sulle prestazioni. In uno studio condotto tra studenti delle scuole superiori, Bassi e colleghi (2007) hanno dimostrato che gli studenti che mostravano maggiore incidenza di esperienze ottimali nello studio riportavano in media anche prestazioni superiori nelle valutazioni scolastiche. Riteniamo che questo tema abbia rilevanza nell'ambito educativo, e ci sembra pertanto utile soffermarci brevemente su di esso. Nell'ambito degli studi sulle esperienze positive, Privette (1983), Privette e Bundrick (1991), e Privette, Hwang e Bundrick (1997) hanno analizzato le possibili relazioni tra esperienze ottimali e prestazioni eccellenti, o *peak performance*. Non intendiamo qui affrontare i dettagli della comparazione, rimandando a per approfondimenti specifici. Sottolineiamo soltanto che la *peak performance*, come definita da Jackson (1992), denota "uno standard di prestazione piuttosto che uno stato psicologico" (p.76). Anche Privette e Landsman (1983) ne parlano come di un "comportamento che va oltre il livello a cui una persona normalmente opera" (p.195). Si tratta pertanto di una particolare forma di comportamento, la cui eccezionalità ed eccellenza sono favorite da uno stato esperienziale positivo. Quest'ultimo, a nostro avviso, si identifica sostanzialmente con l'esperienza ottimale.

Desideriamo a questo proposito enfatizzare alcuni aspetti dell'esperienza ottimale che la rendono, a nostro avviso, particolarmente degna di attenzione per le potenziali ricadute applicative in ambito educativo, sia in termini di qualità dell'esperienza degli studenti, sia di miglioramento delle loro prestazioni. Innanzitutto, le nostre ricerche suggeriscono che l'esperienza ottimale non è necessariamente caratterizzata da piacere, divertimento ed euforia. Lo stato affettivo può assumere valori positivi e addirittura superiori alla media: ciò accade ad esempio ai

nostri partecipanti di entrambi i gruppi nelle attività di relazione e di tempo libero strutturato. Tuttavia la componente emotiva non rappresenta l'elemento prioritario di positività dell'esperienza. Le tabelle riportate nelle pagine precedenti evidenziano come, al contrario, siano altri gli elementi unificanti dell'esperienza ottimale attraverso le diverse attività quotidiane. In particolare, i partecipanti percepiscono elevati livelli di concentrazione e controllo della situazione. Viene anche descritta una componente motivazionale significativamente positiva, che per le attività cosiddette produttive (il lavoro per gli insegnanti, l'apprendimento per gli studenti) si connette alla coltivazione di obiettivi futuri. Tutto questo ci permette di affermare che il fondamentale significato dell'esperienza ottimale risiede nella sua complessità, nello stimolo a migliorare la prestazione indotto dalla percezione di *challenge* superiori alla media, nell'incentivo alla concentrazione ed all'impegno che deriva dall'adesione spontanea al compito, indipendentemente da ricompense esterne. Ciò promuove la positività dello stato affettivo, ma quest'ultimo non è il fattore deteminante nel promuovere l'insorgenza dell'esperienza.

In secondo luogo, l'esperienza ottimale riveste un ruolo chiave - come discusso nella sezione teorica di questo lavoro - nell'orientare la selezione psicologica individuale e la costruzione del tema di vita. L'associazione di tale esperienza ad attività significative, e legate agli obiettivi di vita individuali, non può che rafforzare l'impegno e l'investimento di risorse psicofisiche con cui le persone si dedicano a tali attività. Questo è un elemento fondamentale, a nostro parere, ai fini educativi: il perseguimento di obiettivi e di prestazioni sempre più elevate è in grande misura funzione della qualità dell'esperienza durante la pratica quotidiana.

Inoltre, nell'esperienza ottimale l'individuo trae incentivo dalle gratificazioni intrinseche all'esperienza, e la sua attenzione non è semplicemente focalizzata sul conseguimento di un risultato. Tale apparente paradosso si può risolvere se si pensa che l'eccessivo investimento di attenzione sui risultati da conseguire attraverso lo svolgimento di un'attività mina la qualità dell'esperienza nel suo insieme, riducendone le connotazioni motivazionali intrinseche in favore degli scopi estrinseci. In questo senso la *peak performance* – valutata ovviamente in relazione alle potenzialità del singolo - è conseguenza altamente probabile della coltivazione di attività il cui svolgimento è di per sé appagante, in

quanto associato all'esperienza ottimale, e non strumentale al conseguimento di risultati ad esso esterni.

Infine desideriamo sottolineare le potenzialità euristiche ed applicative di un approccio che in ambito educativo valorizzi la qualità dell'esperienza nella sua globalità e nel contesto reale quotidiano. Da più parti in psicologia applicata, come con chiarezza sintetizza Dzewaltowsky (1997), si lamenta una carenza di attenzione alla prospettiva ecologica: troppo spesso cioè il comportamento viene analizzato ricorrendo a meta-teorie di impronta bio-fisiologica (tendenzialmente riduzionistiche) o cognitivo-comportamentale (essenzialmente interessate al ruolo dei processi cognitivi nella regolazione dell'azione. Al contrario, per analizzare la qualità dell'esperienza è necessario osservare la persona nell'ambiente in cui realmente agisce, e valutare i fattori interni ed esterni che intervengono nel plasmare l'esperienza stessa.

BIBLIOGRAFIA

Bassi, M., Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of happiness studies, 5*, 2, 155-179.

Bassi, M., Lombardi, M., Delle Fave, A. (2006). La professione relazionale dell'insegnante. In O. Albanese (a cura di), *Disabilità, integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni* (pp. 193-205). Bergamo: Junior.

Bassi M., Steca P., Delle Fave A. e Caprara G.V. (2007), *Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning*, «Journal of Youth and Adolescence», vol. 36, pp. 301-312.

Baumeister R.F. (2005). *The cultural animal*, New York: Oxford University Press.

Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H. e Dasen P. (1994). *Psicologia Transculturale*. Milano: Guerini Studio.

Burke, R., Greenglass, E., Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal, 9*, 1-15.

Byrne, B. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, *7*, 197-209.

CARLI, M. (1986). Selezione psicologica e qualità dell'esperienza. In F. Massimini e P. Inghilleri (a cura di), *L'esperienza quotidiana - Teoria e metodo d'analisi* (pp.285-304). Milano: Franco Angeli.

CHALMERS, D.J. (1995). Facing up to the problem of consciousness. *Journal of Consciousness studies, 2,* 200-219.

CLARKE, S.H, HAWORTH, J.T. (1994). Flow experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology, 85*, 511-523.

COPPA, R., DELLE FAVE A. (2007). Religione ed esperienza ottimale: una prospettiva eudaimonica. In A. Delle Fave (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva* (pp. 77-98). Milano: Franco-Angeli.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

CSIKSZENTMIHALYI, M., BEATTIE, O. (1979). Life Themes: a theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology, 19,* 677-693.

CSIKSZENTMIHALYI, M., CSIKSZENTMIHALYI, I. (1988) (Eds.). *Optimal Experience. Psychological studies of Flow in Consciousness*. New York: Cambridge University Press.

CSIKSZENTMIHALYI M., CSIKSZENTMIHALYI I. (a cura di) (2006). *A life worth living. Contributions to positive psychology.* New York: Cambridge Univ. Press.

CSIKSZENTMIHALYI, M., LEFEVRE, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 815-822.

CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic Books.

CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R.W. (1987). Validity and reliability of the Experience Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Disease, 175*, 526-536.

CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R.W., PRESCOTT, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence, 6,* 281-294.

CSIKSZENTMIHALYI, M., MASSIMINI, F. (1985). On the psychological selection of bio-cultural information. *New Ideas in Psychology, 3,* 115-138.

CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K., WHALEN, S. (1993). *Talented Teenagers*. New York: Cambridge University Press.

CSIKSZENTMIHALYI, M., WONG, M.M. (1991). Motivation and academic achievement: the effect of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality, 59,* 507-538.

DECI, E.L., RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

DELLE FAVE A. (1996). Esperienza Ottimale e sviluppo del comportamento: evidenze sperimentali. In F. Massimini, P. Inghilleri, A. Delle Fave. (a cura di) *La Selezione Psicologica Umana*, 569-598. Milano: Coop. Libraria IULM.

DELLE FAVE A. (2004). Lo studio della qualità dell'esperienza cosciente quotidiana: teorie, strumenti di indagine ed applicazioni. In D. Galati e C. Tinti (a cura di), *Prospettive sulla coscienza* (pp. 177-136). Roma: Carocci Editore.

DELLE FAVE A. (2006). Selezione psicologica ed esperienza ottimale: applicazioni ed implicazioni transculturali. *Passaggi. Rivista Italiana di Scienze Transculturali, 11,* 35-54.

DELLE FAVE A. (2007a). Introduzione. Le dimensioni soggettive del benessere e la psicologia positiva. In A. Delle Fave (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positive* (pp. 9-19). Milano: Franco-Angeli.

DELLE FAVE, A. (2007b). Individual development and community empowerment: suggestions from studies on optimal experience. In J. Haworth e G. Hart (a cura di), *Well-being: individual, community, and societal perspectives* (pp. 41-56). London: Palgrave McMillan.

DELLE FAVE, A. (2007c). Ottimizzare l'esperienza di docenti e studenti. Teorie, ricerche, proposte. In C. Guido e G. Vernì (a cura di), *Scuola attraente e cultura del benessere* (pp. 27-70). Ufficio Scolastico Regionale Puglia. Bari: Ragusa Grafica Moderna.

DELLE FAVE, A., BASSI, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily life: developmental perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, *126*, 347-367.

DELLE FAVE A., BASSI M. (2003). Adolescents' use of free time in Italy: the role of engagement and optimal experience. In S. Verma, R.W. Larson (Eds), *Examining Adolescent Leisure Time Across Cultures: Developmental Opportunities and Risks. New Directions for Child and Adolescent Development Series* (pp. 79-93). San Francisco: Jossey Bass.

DELLE FAVE, A., BASSI, M., MASSIMINI, F. (2002). Quality of experience and daily social context of Italian adolescents. In A.L. Comunian, U.P Gielen (a cura di), *It's all about relationships*, 159-172. Lengerich: Pabst Science Publishers.

DELLE FAVE A., BASSI M., MASSIMINI, F. (2003). Quality of experience and risk perception in high-altitude rock climbing. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 82-99.

DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (1988). Modernization and the changing contexts of flow in work and leisure, in M. Csikszentmihalyi, I. Csikszentmihalyi

(eds.), *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 193-213). New York: Cambridge Univ. Press.

DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (1992). Experience Sampling Method and the measurement of clinical change: a case of anxiety disorder. In M.W.deVries (a cura di) *The Experience of Psychopathology*, 280-289. New York: Cambridge University Press.

DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (1994). Frequenza della fruizione televisiva quotidiana e qualità dell'esperienza. *Ikon, 28,* 11-40.

DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (1996). Modernizzazione e fruizione dei media: dati su due comunità italiane. *Ikon, 32*, 95-117.

DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (2002). Cultural change and human behaviour: evolution or development?. In A. Delle Fave e Min B. Pun (a cura di), *In pursuit of a sustainable modernisation: culture and policies in Nepal* (pp. 13-34). Milano: Arcipelago Edizioni.

DELLE FAVE A., MASSIMINI F., (2003a). Optimal experience in work and leisure among teachers and physicians: Individual and bio-cultural implications. *Leisure Studies, 22*, 323-342.

DELLE FAVE, A., MASSIMINI, F. (2003b) Making disability into a resource. *The Psychologist, 16*, 9-10.

DELLE FAVE, A., MASSIMINI, F. (2004a). The cross-cultural investigation of optimal experience. *Ricerche di Psicologia, 27*, 79-102.

DELLE FAVE, A., MASSIMINI, F. (2004b). Parenthood And The Quality Of Experience In Daily Life: A Longitudinal Study. *Social Indicators Research, 67*, 75-106.

DELLE FAVE A., MASSIMINI F. (2005), *The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications*, «European Psychologist», 10, pp. 264-274.

DELESPAUL, P.A.E.G. (1995). Part 2: The Experience Sampling Method. In P.A.E.G. Delespaul, *Assessing schizophrenia in daily life* (pp.49-159). Maastricht: IPSER.

DEVRIES, M.W. (1992). The experience of psychopathology in natural settings: Introduction and illustration of variables. In M. deVries (a cura di), *The experience of psychopathology*, 3-26. Cambridge: Cambridge University Press.

DUMAZEDIER, J. (1999). Importance cachée de la croissance du temps libre dans la métamorphose de la civilisation. *Loisir et société*, *22*, 313-322.

DZEWALTOWSKI, D. A. (1997). The ecology of physical activity and sport: merging science and practice. *Journal of Applied Sport Psychology, 9,* 254-276.

FERRARI, M., MAHALINGAM, R. (1998). Personal cognitive development and its implications for teaching and learning. *Educational Psychologist, 33*, 35-44.

FIANCO A., DELLE FAVE, A. (2006). Donne migranti e qualità dell'esperienza soggettiva: uno studio con experience sampling method. *Passaggi. Rivista Italiana di Scienze Transculturali, 11*, 101-122.

FREEMAN, M., CSIKSZENTMIHALYI, M., LARSON, R. (1986). Adolescence and its recollection: toward an interpretive model of development. *Merrill-Palmer Quarterly, 32,* 167-185.

FREEMAN, M., ROBINSON, R.E. (1990). The development within: an alternative approach to the study of lives. *New Ideas in Psychology, 8*, 53-72.

FRIEDMAN, I. (2002). Burnout in school principals: role related antecedents. *Social Psychology of Education, 5,* 229-251.

GAUVAIN, M. (1995). Thinking in niches: sociocultural influences on cognitive development. *Human Development, 38,* 25-45.

GOLLWITZER, P. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American psychologist, 54*, 493-503.

GOODLAD J. I. (2004). *A place called school*. New York: McGraw-Hill Professional.

GUGLIELMI, R., TATROW, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*, 61-99.

HAWORTH, J.T. (1997). Embodiment and quality of life. In J.T. Haworth (Ed.) *Work, leisure, and well-being* (pp. 103-116). London: Routledge.

HAWORTH, J.T., EVANS, S (1995). Challenge, skill and positive subjective states in the daily life of a sample of YTS students. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 68,* 109-121.

HAWORTH J., HART G. (Eds.), *Well-being: individual, community, and societal perspectives*. London: Palgrave McMillan.

HORMUTH, S.E. (1986). The sampling of experiences in situ. *Journal of Personality, 54,* 262-293.

ILATOV, Z.Z., SHAMAI, S., HERTZ-LAZAROVITZ, R., MAYER-YOUNG, S. (1998). Teacher-student classroom interaction: the influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. *Adolescence, 33,* 269-277.

ISO-AHOLA, S. E. (1997). A psychological analysis of leisure and health. In J.T. Haworth (Ed.) *Work, leisure, and well-being* (pp.131-144). London: Routledge.

JABLONKA E., LAMB, M.J. (2005). *Evolution in four dimensions. Genetic, epigenetic, behavioural and symbolic variation in the history of life*. Cambridge MA: MIT Press.

JACKSON, S.A. (1992). Toward a conceptual understanding of the Flow Experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 67,* 76-90.

JAMES, W. (1890). *The Principles of Psychology,* 2 vol. New York: Holt.

JOHNSON, C., LARSON, R. (1982). Bulimia: an analysis of moods and behaviour. *Psychosomatic Medicine*, *44*, 341-351.

KAHNEMAN D., DIENER E., SCHWARZ N.(Eds.) (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.

KANEVSKY L., KEIGHLEY, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review, 26,* 20-28.

KASAI, T., MURAMATSU, K., HOSAKA, T., MIURA, K. (1995). Characteristics of apathy within primary and secondary school students and its correlated factors. *Japanese Journal of Educational Psychology, 43*, 424-435.

KEGAN, R. (1994). *In over our heads*. Cambridge: Cambridge University Press.

KEYES C.L.M., HAIDT J. (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington DC, American Psychological Association.

KING, B.J. (2000). Another frame shift: from cultural transmission to cultural co-construction. *Behavioral and Brain Sciences, 23,* 154-155.

KUBEY, R., CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Television and the quality of life*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

KUNNEN, E.S., BOSMA, H.A. (1996). Adolescent conflict and the development of meaning making. In L. Verhofstadt-Denève, I. Kienhorst, C. Braet (a cura di), *Conflict and development in adolescence* (pp. 61-74). Leiden: DSWO Press.

KUNNEN, E.S., BOSMA, H.A. (2000). Development of meaning making: a dynamic systems approach. *New Ideas in Psychology, 18*, 57-82.

LARSON, R. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development, 68*, 80-93.

LARSON, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*, 170-183.

LARSON, R.W., CSIKSZENTMIHALYI, M. (1983). The Experience Sampling Method. In H. Reis (a cura di), *Naturalistic approaches to studying social interaction. New Directions for Methodology and Social Science, No.15,* 41-56. San Francisco: Jossey Bass.

LARSON, R.W, DELESPAUL, P.A.E.G. (1992). Analyzing Experience Sampling data: a guide book for the perplexed. In deVries M.W. (Ed.) *The Experience of Psychopathology*, 58-78. New York: Cambridge University Press.

LARSON, R., KLEIBER, D. (1993). Daily Experience of Adolescents. In P. Tolan, B. Cohler (eds.), *Handbook of Clinical Research and Practice with Adolescents* (pp. 125-145). New York: Wiley.

LARSON, R.W., VERMA, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin, 125*, 701-736.

LE DOUX, J. (2002). *Synaptic Self: how our brains become who we are*. New York: Viking Penguin.

LEPPER, M.R., CORDOVA, D.I. (1992). A desire to be taught: instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion, 16*, 187-208.

LINLEY, P.A., JOSEPH, S. (2004) (Eds.). *Positive psychology in practice*, New York: Wiley.

LODOLO D'ORIA, V., POCATERRA, R., POZZI, S. (2003). La comunicazione sinergica sociale e di prodotto applicata. In V. Lodolo D'Oria (a cura di), *Pubblicità, sponsorizzazioni e cause related marketing: tre nuovi strumenti di marketing per imprese, sanità, scuola ed enti locali* (pp. 201-255). Milano: Il Sole 24 Ore.

MASSIMINI, F. (1982). Individuo, cultura, ambiente: i Papua Kapauku della Nuova Guinea Occidentale. *Ricerche di Psicologia. 22-23*, 27-154.

MASSIMINI, F., CARLI, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi, I. Csikszentmihalyi, (Eds.) *Optimal Experience. Psychological studies of Flow in Consciousness*, 266-287. New York: Cambridge Univ. Press.

MASSIMINI, F., CSIKSZENTMIHALYI, M., CARLI, M. (1987). Optimal Experience: A tool for psychiatric rehabilitation. *Journal of Nervous and Mental Disease, 175,* 545-549.

MASSIMINI F., DELLE FAVE A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist, 55,* 24-33.

MASSIMINI, F., INGHILLERI, P., CSIKSZENTMIHALYI, M. (1987). A new method of researcch in the cross-cultural psychology of pain: an Italian case study. In Burrows, Elton e Stanley (a cura di), *Handbook of chronic pain management*, 69-75. Amsterdam: Elsevier.

MASSIMINI, F., INGHILLERI, P., DELLE FAVE, A. (a cura di) (1996). *La Selezione Psicologica Umana*, Milano: Coop. Libraria IULM.

MATURANA, H., VARELA, F. (1986*). The tree of knowledge: a new look at the biological roots of human understanding*. Boston: New Science Library.

MILLER, J.G. (1970*). Living System*. N.Y.: McGraw Hill.

MONETA, G.B., CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). The effect of perceived challengess and skillss on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.

NURMI, J., POOLE, M., KALAKOSKI, V. (1993). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence, 23*, 471-487.

NUSSBAUM M. (1993). Non relative virtues: an Aristotelian approach. In M. Nussbaum e A. Sen (Eds.) *The quality of life* (pp. 242-269). Helsinki: United Nation University and WIDER.

PERSSON, D., EKLUND, M., ISACSSON, Å. (1999). The experience of everyday occupations and its relation to sense of coherence – a methodological study. *Journal of Occupational Science, 6*, 13-26.

PRIBRAM, K. H. (1996). Interfacing complexity at the boundary between the natural and social sciences. In E.L. Khalil, K.E. Boulding (Eds.) *Evolution, Order and Complexity* (p.40-60). New York: Routledge.

PRIGOGINE, I., STENGERS, I. (1984). *Order Out of Chaos*. New York: Bantam.

PRIVETTE, G. (1983). *Peak experience*, Peak Performance, and Flow: a comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1361-1368.

PRIVETTE, G., BUNDRICK, C.M. (1991). *Peak experience*, Peak Performance, and Flow: correspondence of personal descriptions and theoretical constructs. In Jones, A., Crandall, R. (Eds.) Handbook of Self-Actualization (Special Issue). *Journal of Social Behavior and Personality, 6*, 169-188.

PRIVETTE, G., HWANG, K., BUNDRICK, C.M. (1997). Cross-cultural measurement of experience: Taiwanese and Americans' peak performance, peak experience, misery, failure, sport, and average events. *Perceptual and Motor Skills, 84*, 1459-1482.

PRIVETTE, G., LANDSMAN, T. (1983). Factor analysis of peak performance: the full use of potential. *Journal of Personality and Social Psychology, 44,* 195-200.

RICHER, S.F., VALLERAND, R.J. (1995). Supervisors' interactional styles and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology, 135*, 707-722.

RICHERSON, P.J., BOYD, R. (1978). A dual inheritance model of human evolutionary process: basic postulates and a simple model I. *Journal of Social and Biological Structures, 1*, 127-154.

RIFKIN, J. (1995). The end of work as we know it. *Demos, 5,* 17-30.

ROJEK, C. (1995). *Decentring Leisure*. London: Sage Publications.

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

RYFF C.D., KEYES C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 719-727.

SALMELA-ARO, K., NURMI, J.E. (1997). Goal contents, well-being, and life context during transition to University: a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 20,* 471-491.

SCHMUCK, P., SHELDON, K.M. (2001). *Life goals and well-being*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

SCHWARTZ, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: an International Review, 48*, 23-47.

SELIGMAN, M.E.P., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive Psychology: an Introduction. *American Psychologist, 55,* 5-14.

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

SNYDER, C.R., LOPEZ S.J. (Eds.) (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

STOKART, Z., CAVALLO, M., FIANCO, A., LOMBARDI, M. (2007). Esperienza ottimale e identità femminile: uno studio transculturale su tre gruppi di adolescenti. In A. Delle Fave (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva* (pp. 313-331). Milano: FrancoAngeli.

SUPER, C.M., HARKNESS, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9,* 545-569.

TOMASELLO, M., KRUGER, A.C., RATNER, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences, 16*, 495-552.

TONONI, G., EDELMAN, G.M. (1998). Consciousness and complexity. *Science, 282,* 1846-1851.

VEENHOVEN, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators? *Social Indicators Research, 58,* 33-45.

WELLS, A. (1985). *Variations in self-esteem in the daily life of mothers*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Chicago.

DANIELE LA BARBERA *

LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE AFFETTIVE DEGLI ADOLESCENTI NELLA POST-MODERNITÀ

Premessa di queste riflessioni è che una migliore comprensione dell'attuale condizione adolescenziale è legata da una parte alla messa a fuoco del concetto di post-modernità e ai suoi risvolti in termini psicologici e psicosociali, dall'altra alla valutazione del ruolo che lo sviluppo tecnologico svolge nel plasmare il comportamento, le abitudini di vita e la sensibilità degli adolescenti.

Nella nostra società si stanno infatti realizzando dei cambiamenti veloci e intensi e solo se tentiamo di individuare il loro significato e la loro portata, potremo discernere più efficacemente il senso degli attuali modelli socio-culturali e i loro effetti sulle relazioni familiari, sulla scuola e l'educazione, sulla intersoggettività e la vita affettiva. Nell'affrontare tali questioni ci sembra quindi che la griglia di lettura della società attuale fornitaci dalla prospettiva della post-modernità possa essere utilmente abbinata allo studio delle modificazioni introdotte dalla evoluzione del sistema dei media e delle tecnologie della comunicazione, dato che è possibile individuare non solo delle concordanze tra tali ambiti di riflessione, ma anche, nel loro accostamento, una maggiore reciproca esplicabilità dei loro rispettivi campi.

Uno dei principali fattori di cambiamento dell'atmosfera culturale e del registro esistenziale della vita degli adolescenti rispetto alle gene-

* Professore ordinario di psichiatria, Università di Palermo, presidente della Società Italiana di Psicotecnologie e Clinica dei Nuovi Media

razioni precedenti sembra oggi poter riguardare l'approccio al futuro: siamo rapidamente passati da una percezione del futuro caratterizzata da attesa e speranza (il futuro come promessa) ad una che sembra invece improntata a timore e incertezza (il futuro come minaccia); come scrive Miguel Benasayag: "Oggi, per i giovani sembra che la minaccia del futuro si sia sostituita all'invito a entrare nella società, a condividere, a conoscere e ad appropriarsi dei beni della cultura. Sembra che la nostra società non possa più *concedersi il lusso* di sperare o di proporre ai giovani la loro integrazione sociale come frutto e fonte di un desiderio profondo".

Una sempre più estesa condizione esistenziale di tristezza e la perdita di ideali hanno portato la nostra società ad abbandonare un tipo di educazione fondata sul desiderio: l'educazione dei nostri figli non fornisce più chiari stimoli a desiderare il mondo, ma piuttosto a temerlo, a proteggersi da tutta una serie di possibili minacce, a cautelarsi da pericoli presenti e futuri che costellano un sentimento di diffusa precarietà. Insieme al vissuto di incertezza, un altro elemento che appare frequentemente caratterizzare la vita emotiva degli adolescenti è rappresentato dalla noia per la quotidianità e per l'ordinarietà, modalità che possono spingere i giovani verso la ricerca di emozioni ed esperienze estreme ed extra-ordinarie. Questo ci fa pensare che la vita mentale dei nostri ragazzi si vada sempre più appiattendo sul presente, sulla tendenza a "consumare" emozioni intense e appaganti, con una difficoltà a proiettarsi nel futuro, ma anche con la scarsa propensione a ricercare e valorizzare il legame con il passato, con l'asse intergenerazionale, con la storia, con la continuità culturale.

Queste osservazioni ci avviano già ad ampliare il tema del nostro discorso con l'approfondimento della prospettiva della postmodernità. Da circa un secolo il disagio della civiltà contemporanea e il malessere psico-sociale vengono attentamente indagati da studiosi di diversi ambiti scientifici: psicologi, psichiatri, psicoanalisti, sociologi, filosofi, economisti. Ma dalla classica opera di Sigmund Freud del 1929[1], che con sguardo acuto tracciava le linee del disagio che l'uomo deve pagare al processo di affrancamento dalla barbarie e dal mondo degli istinti, all'epoca attuale, il malessere della contemporaneità ha rapidamente

[1] Freud S., Il disagio della civiltà.

assunto connotazioni del tutto differenti e nuove che segnano uno scarto incommensurabile con la dimensione sociale e psicologica di buona parte del Novecento. Tale malessere presenta oggi caratteristiche pervasive e diffuse, è trasversale e disseminato, è avvertibile e ignoto allo stesso tempo, multiforme e indefinito, seppure percepito e temuto. Un disagio che, nelle sue polimorfe e molteplici manifestazioni, non appare più esaustivamente spiegabile e comprensibile solo alla luce dei modelli e delle teorie psicologiche classiche ma sembra richiedere, con sempre maggiore evidenza, la comprensione delle modalità attraverso le quali le trasformazioni in corso nella nostra civiltà influenzano radicalmente le dimensioni senso-percettive, affettivo-emotive, ideo-cognitive, modificando i processi che strutturano la personalità, l'identità, la relazione. Ci sembra che la denominazione di "psicopatologia postmoderna" di tale campo di studio e di ricerca possa efficacemente rispondere alla necessità di esplicitare come il costrutto, in origine solo letterario e culturale, della post-modernità possa essere utilmente esteso anche all'ambito della psicologia e della clinica, venendo a coincidere e a rinsaldarsi, in tale operazione, fenomeni a carattere culturale e sociale con processi di tipo psicologico e socio-relazionale che stanno fortemente influenzando l'individuo e la collettività.

Sarà bene allora partire, per rendere più chiara questa proposta, da un breve e sintetico cenno sulle origini e sulle caratteristiche generali del concetto di post-modernità.

Nel 1979, Jean Francois Lyotard scriveva, commissionatogli dal governo canadese, una sorta di manifesto del postmoderrno, quello che doveva restare il suo libro più famoso: *"La condizione post-moderna"*. Lyotard definisce nella sua opera una vera e propria categoria interpretativa della società contemporanea, la "società postmoderna", che si caratterizzerebbe per la progressiva scomparsa delle "grandi narrazioni" metafisiche che hanno prodotto, nella modernità, grandi movimenti religiosi e ideologici e hanno strutturato importanti legami di coesione culturale e sociale e di identificazione collettiva. Con l'eclissi della modernità viene anche meno la possibilità di riconoscere un senso unificante generale alla realtà, e di individuarne gli assi portanti sui quali si base anche la fiducia nella scienza e nel progresso come fonti di benessere e di sicurezza e come strumenti per una possibile progressiva chiarificazione dei grandi dilemmi dell'umanità. Se caratteristica della sensibilità moderna era quello di riconoscersi in

una serie di "metaracconti", dai quali era possibile derivare una precisa visione del mondo con la relativa ricerca di quei valori e ideali di riferimento, insieme con la promessa in una società migliore e più evoluta prodotta dalla realizzazione di quegli ideali, la condizione postmoderna sembra all'opposto caratterizzarsi per la radicale messa in discussione della possibilità che l'uomo pervenga a una comprensione chiara e definitiva circa l'esistenza di valori ultimi, sui quali fondare le strutture sociali, così come i comportamenti individuali. Ne consegue che nella post-modernità la società e la stessa vita umana sono molto meno spiegabili e interpretabili all'interno di teorie sicure e condivise, in grado di fornire modelli generali ed esplicativi. La progressiva scomparsa di forti modelli di riferimento porta con sé anche la perdita della percezione di un senso unitario dell'esistenza, che il singolo non può più derivare in maniera spontanea e naturale a partire da una continuità tradizionale condivisa, ma deve ormai "costruirsi" in modo più incerto, precario e travagliato, sulla base di una esperienza e di una sensibilità personali. Quale possano essere le implicazioni della post-modernità sul piano psicologico, pur in una sintesi così approssimativa e stringata, possono risultare già evidenti: il singolo individuo è oggi "lasciato solo" rispetto al problema della ricerca del senso e del valore e non ha più un retroterra di "grandi racconti", sia a sfondo sociale, politico, religioso o scientifico, su cui fondare l'idea di progresso e di evoluzione, ma anche una sensibilità etica e una discriminazione morale. E questo senso di solitudine, che accentua in modo parossistico sia il senso di libertà individuale, sia quello di responsabilità, diviene ancora più lacerante in un epoca in cui scienza e tecnica sembrano avere raggiunto altissimi livelli di evoluzione e specializzazione, contribuendo però ad alimentare il senso di una complessità dell'esistenza e della realtà, non intelligibile e non elaborabile. Da questo deriva uno dei tanti paradossi del postmoderno: un progresso scientifico e tecnologico elevatissimo, che non è però più in grado di promettere alcuna certezza o garanzia di salvezza, ma che, al contrario, sembra alimentare sempre più insicurezza e preoccupazione sul futuro dell'uomo.

È come se, nel passaggio dalla modernità alla postmodernità, la collettività avesse perso di vista il progetto e l'attesa del futuro come destinazione auspicabile dove vedere risolte almeno alcune delle contraddizioni e delle limitazioni della società.

Nelle attuale società basate sulla insicurezza e sulla instabilità, sul movimento continuo e sulla perdita di mete certe e definite[2], la crescita dei nostri adolescenti risulta priva di riferimenti sicuri e adeguati per orientarsi nel mondo dei valori e dei significati; gli obiettivi sembrano sempre più improntati a provvisorietà e mutevolezza, estemporaneità e opportunismo, la crescita tende verso un futuro che non sembra riservare alcuna definita certezza, né la perdita della dimensione della storicità sociale e personale – con la destrutturazione del tempo biografico – consente di ricavare dal passato elementi per reperire una griglia coerente di lettura della realtà e una direzione sicura.

È per tali considerazioni che ci pare che una interpretazione adeguata delle difficoltà che oggi gli adolescenti attraversano nella loro crescita e nella formazione umana e affettiva possa giovarsi della possibilità interpretativa proposta dalla teoria della post-modernità: oggi, rispetto alla generazioni che lo hanno preceduto, ogni adolescente si trova ad affrontare il problema della costruzione della sua identità e del suo progetto di vita in un mondo di straordinaria complessità, ma anche sempre più carente di legami di appartenenza e di costrutti culturali esplicativi. Corrispondentemente, molti adulti, genitori, educatori, insegnanti, vivono con disagio la percezione di una radicale incertezza nel fornire modelli sicuri, valori per i quali vale la pena di spendersi con fermezza e di lottare. E, d'altro canto, sembra che in tutto il mondo occidentale, sia a livello sociale che individuale, il tema della sicurezza e quello dei bisogni economici prevalgano di gran lunga su qualsiasi ulteriore percezione valoriale, facendo declinare altri orizzonti di senso e prospettive ideali.

Ma vi è un altro straordinario punto di intersezione tra la teoria della post-modernità e la condizione adolescenziale nella società attuale ed è quello della struttura identitaria. Sappiamo infatti, che uno dei principali compiti evolutivi cui il ragazzo si trova a far fronte è proprio quello relativo alla ricerca di una identità stabile e matura; nel passaggio dall'infanzia all'età adulta deve abbandonare le identificazioni infantili e costruirsi progressivamente un assetto personologico che gli consenta gradualmente un accesso nel mondo degli adulti, attraverso tutta una serie di fasi travagliate in cui, spesso per prove ed

[2] Utile appare a questo proposito l'opera del sociologo polacco Zygmunt Bauman sulla "modernità liquida".

errori, o attraverso periodi di turbolenza o conflittualità con i genitori, arriva a strutturare una definita organizzazione di identità. Ma in questo ambito sembra giocarsi una delle trasformazioni più significative tra il passato, anche recente, e l'epoca attuale, la difficoltà, cioè a definire univocamente e stabilmente la propria identità, in continuità rispetto al proprio passato e in relazione al proprio progetto di vita; nell'occidente postmoderno, nel breve volgere di qualche decennio, stiamo assistendo a dei cambiamenti molto rilevanti che riguardano la struttura dell'identità, la sua stabilità, la sua coerenza. Non solo la clinica ci evidenzia un disagio sempre più diffuso legato a problemi identitari, ma, anche al di fuori di un ambito più strettamente psicopatologico, la post-modernità sembra portare con sé l'esigenza di abbandonare il modello dell'Io forte e monolitico, che aveva caratterizzato l'evoluzione di processi identitari sino alla generazione precedente, a favore, di un Io "adattabile", variabile, capace di assecondare le complesse e mutevoli situazioni di vita nelle quali ci troviamo a interagire; l'Io flessibile, molteplice, pluridimensionale, sembra essere diventato una esigenza di soggetti umani costretti ad adattarsi ad una estrema rapidità di cambiamento sociale e culturale, ad entrare e uscire velocemente da ruoli e rappresentazioni diverse, con una spiccata capacità di modularizzazione identitaria. Possiamo quindi adesso definire la cospicua difficoltà che l'adolescente oggi si trova a vivere nel "lavoro" di costruzione della propria identità, nel riconoscersi in una personalità definita e non mutevole; questo compito evolutivo oggi deve essere forzatamente gestito in un'atmosfera sociale improntata alla impermanenza e alla instabilità, così che i percorsi maturativi e i cambiamenti adolescenziali si svolgono all'interno di scenari dominati da cambiamenti rapidi, vorticosi, dagli esiti imprevedibili[3].

Tra gli Autori più rappresentativi della Teoria del post-moderno Jean Baudrillard è colui che ha più approfondito la correlazione tra gli attuali processi di frammentazione dell'identità nella società attuale e l'immagine frammentata dell'uomo e del mondo che ci viene restituita dai media e dalle tecnologie della comunicazione; questi tendono a trasformare la realtà in un insieme di *pseudoeventi* di natura spettacolare; la dimensione del tempo viene così sostanzialmente frammentata in una

[3] Un approfondimento sui temi dei processi di identità nell'era dei media elettronici è contenuto nell'articolo: La Barbera D.: "L'identità in Rete, l'identità a rete", 2002.

successione di momenti slegati da una continuità di senso; viene ancora una volta turbata la relazione tra il presente, il passato e il futuro, a favore di una istantaneità percettivo-cognitiva in cui domina la fruzione emozionale immediata a scapito della profondità conoscitiva.

È quindi necessario interrogarsi, in questa trama che stiamo proponendo, nella quale i processi di mutamento caratteristici della post-modernità si vanno intrecciando con l'evoluzione della tecno- e della info-sfera, quale ruolo queste ultime vengono a svolgere, nell'epoca contemporanea, nell'influenzare le sottoculture adolescenziali.

Possiamo affermare che solo se osserviamo come si stanno vorticosamente modificando le abitudini e gli stili di vita e di consumo dei bambini e degli adolescenti in strettissimo rapporto al mondo delle tecnologie digitali ed elettroniche, possiamo ricavare una prospettiva di studio più chiara e definita della straordinaria potenzialità di cambiamento socio-culturale insita in tali strumenti.

Gli adolescenti vivono oggi in un tempo accelerato e contratto e in uno spazio multiplo e dilatato; affrontano la problematica del cambiamento identitario in un mondo che si modifica ad un ritmo vorticoso; utilizzano molteplici dimensioni virtuali e mediatiche per fare esperienza ed interagire.

È come se la nuova generazione stesse partecipando ad una sorta di esperimento, all'interno del villaggio globale, per saggiare le potenzialità delle nuove tecnologie della comunicazione e per optare tra la vita reale e la simulazione virtuale.

I comportamenti dei nostri ragazzi appaiono così sempre più intimamente correlati ai dispositivi tecnologici che essi usano e questi sembrano spesso particolarmente "orientati" e "adattati" all'utilizzo da parte dei giovani e giovanissimi. Questi, d'altra parte, sembrano portare già con sé precocissimamente un'inclinazione e una predisposizione straordinarie alla interazione con le tecnologie, come è facilmente rilevabile quando assistiamo al modo assolutamente "confidenziale" con cui un bimbo di 2-3 anni manipola un telecomando o un telefonino, impara rapidamente a utilizzare la consolle di un videogame, armeggia efficacemente con la tastiera a icone di un computerino, cambia e ricarica agevolmente il disco da un lettore di CD o di DVD. I bimbi, dunque, imparano ad orientarsi in un mondo tecnologico e digitalizzato che, per loro, è ovviamente l'unico mondo di cui hanno fatto esperienza, laddove l'adulto ha la necessità cognitiva di disimparare schemi

comportamentali dell'era predigitalica e re-imparare il rapporto con un nuovo universo, che richiede maggiore flessibilità, rapidità, coordinazione oculo-motoria, destrezza manuale, acquisizione di schemi procedurali tipici del funzionamento delle tecnologie evolute.

Per tali ragioni, non va trascurato il fatto che oggi bambini e adolescenti entrano di slancio in un mondo ad elevatissimo gradiente tecnologico senza che la generazione precedente abbia avuto il tempo di acquisire, elaborare, metabolizzare tutto il portato del cambiamento tecnologico, insieme con le sufficienti abilità per un utilizzo adeguato di questi strumenti; si trovano quindi a interagire con le tecnologie senza avere dei modelli di riferimento nelle figure di adulti che dovrebbero orientarli e che, per buona parte, sono sprovvisti di competenze e abilità adeguate che, non di rado, tendono ad apprendere proprio dai figli o dai nipoti. La mediazione pedagogica e culturale esercitata dagli adulti risulta perciò carente e il rapporto con i dispositivi tecnologici e con tutto l'universo tecno-mediatico, insieme con i modelli e i valori (o disvalori) che questo veicola, appare il risultato di un contatto privato e privilegiato del ragazzo con la tecnologia, contatto, e relativo *feeling*, dal quale spesso genitori ed adulti significativi sono totalmente (a volte volontariamente, altre inconsapevolmente) esclusi.

Questa può essere una delle ragioni per cui un grado elevato di abilità e competenza tecnologica negli adolescenti può a volte svilupparsi a scapito della competenza emotivo-affetiva: non sempre l'alfabetizzazione informatica e tecnologica e quella relativa alle emozioni e ai sentimenti si svolgono armoniosamente e in modo correlato; e più questo sviluppo è disgiunto e non equilibrato, più è probabile un utilizzo disfunzionale dei dispositivi tecnologici.

Va anche notato che la naturale predisposizione dei bambini e degli adolescenti per i dispositivi tecnologici tende ad aumentare la loro autonomia e indipendenza dal mondo e dalla cultura degli adulti, accentua la divaricazione intergenerazionale e, soprattutto, conferisce oggi a queste fasce di età una capacità di controllo su molti aspetti della realtà tecnologica e sulle dimensioni virtuali e simulate dell'esperienza, poco note e poco sperimentate da molti adulti; ne deriva un *empowerment* precoce degli adolescenti, per quanto limitato alle dimensioni video-ludiche e tecno-mediatiche, che configura canali di accesso precoce a una quantità di informazioni, conoscenze, esperienze che, nelle

generazioni precedenti, venivano acquisite molto più gradatamente e limitatamente, in relazione all'età.

Tali cambiamenti sono per altro consensuali a tutte quelle trasformazioni oggi in atto nelle relazioni familiari, nel mondo della scuola, nei modelli educativi, che, pur nella loro complessità e multideterminazione, sembrano ruotare tutte intorno alla perdita dell'autorevolezza e al depotenziamento del ruolo educativo dell'adulto e al progressivo svincolarsi dell'adolescente da un sistema di norme, abitudini, culture familiari condivise; prevalgono invece scenari e contesti esperienziali in cui vigono modi di diffusione delle conoscenze e del sapere del tutto degerarchizzati e decentrati, e che sembrano più orientati al progressivo avvicinamento, sino alla parificazione dei ruoli, tra adulti da una parte e bambini e adolescenti, dall'altra.

Va quindi posta la questione dell'influenza che la diffusione tra i ragazzi di nuove possibilità di esperienza, informazione, conoscenza e relazione, determinate dalla diffusa disponibilità di sempre più potenti e versatili strumenti per comunicare, possa svolgere nel favorire il passaggio critico dal modello familiare pedagogico di tipo normativo-autoritario, al modello di tipo affettivo-protettivo, sino a quello, più disfunzionale, di tipo commerciale-seduttivo, nel quale genitori e figli sembrano condividere un analogo circuito relazionale di tipo opportunistico, ove si determina una collusione sulla convenienza di entrambi, centrata sulla impellenza del desiderio e sulla immediatezza della gratificazione e dalla quale viene totalmente bandita l'attesa, il piacere del desiderio e la capacità di fantasticare il suo esaudimento, piuttosto che la necessità della sua realizzazione "*in tempo reale*".

Martin Heidegger, preconizzando molte delle questioni oggi divenute attuali in tema sviluppo tecnologico e post-modernità scriveva: "Siamo in un'epoca in cui anche l'ultimo angolo del globo terrestre è stato conquistato dalla tecnica ed è diventato economicamente sfruttabile, in cui qualsiasi evento, in qualsiasi luogo e momento, è divenuto rapidamente accessibile, in cui si può vivere nel medesimo tempo un attentato in Francia e un concerto sinfonico a Tokio, in cui il tempo non è più che velocità, istantaneità e simultaneità, mentre il tempo, come storicità autentica è del tutto scomparso.[4]" E allora possibile ri-

[4] Il filosofo tedesco viene riconosciuto, insieme a Friedrich Nietzsche uno degli Autori che ha più influenzato il sorgere della filosofia postmoderna.

tenere che il contatto intenso ed esteso con le tecnologie della comunicazione negli scenari culturali attuali tenda a modificare i tempi relazionali, i ritmi della vita affettiva e di quella cognitiva, il rapporto con il desiderio e le emozioni, la capacità di apprendere, anche faticosamente, dall'esperienza e di progettare in riferimento a questo apprendimento. Notiamo in effetti, da alcuni anni, in svariati contesti educativi e formativi, l'emergere di nuovi schemi e processi cognitivi che sembrano fortemente risentire degli schemi, dei processi e dei tempi della tecnologia: linguaggio iconico, linguaggio acronimico, neodialetto high tech, stile di apprendimento "taglia e incolla", acquisizione di dati non elaborati dal punto di vista concettuale, tendenza alla estrema riduzione e semplificazione concettuale, tendenza a smarrire le connessioni.

Insieme a questi, non vanno trascurati gli aspetti delle tecnologie della comunicazione che rappresentano delle opportunità di crescita e delle risorse di conoscenza molto importanti per la formazione dei giovani e per il loro sviluppo culturale e che sono favoriti dalla straordinaria accessibilità a ogni campo conoscitivo, dalla co-costruzione del sapere (che è la caratteristica fondamentale della nuova organizzazione della rete Internet, denominata WEB 2.0[5]), dalla devolution della conoscenza. Ma oggi appare sempre più chiaro che un uso adeguato, "evoluto" e non disfunzionale delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione da parte degli adolescenti può realizzarsi più agevolmente in quei soggetti che hanno un solido *background* familiare, che sono forniti di una personalità non deficitaria, che non individuano nei loro dispositivi tecnologici e nei media dei mezzi per trovare fughe dalla realtà o gratificazioni volte a colmare carenze emotive e sentimenti di vuoto esistenziale. È per altro dimostrato che adolescenti con tratti impulsivo-compulsivi, con tendenze anedoniche e alessitimiche, con vissuti infantili di trascuratezza o tipo traumatico e con tendenze dissociative, hanno una maggiore tendenza a usare gli strumenti mediatici e tecnologici come sostituti affettivo-emotivi e quindi come

[5] La sigla WEB 2.0 si riferisce alle tecnologie della Rete che consentono a dati e contenuti multimediali di divenire indipendenti dalla persona che li ha prodotti o dal sito ove sono stati inseriti per potere essere liberamente utilizzati da altri utenti, creando un flusso di scambi continuo e intenso, che determina una costante ridistribuzione delle singole unità informative su più siti.

tentativo di autoregolazione emozionale; in questi soggetti, alla stessa stregua di una droga, l'uso del cellulare, di internet o del videogame, messo in atto per eliminare stati mentali negativi, finisce per creare un ulteriore disequilibrio sul piano emotivo-affettivo, innescando una sorta di circuito additivo o tossicomanico, nel quale l'esperienza tecnomediata diviene sempre più indispensabile e sempre più ripetitiva ed esclusiva.

Esiste quindi un potenziale additivo, cioè una tendenza a determinare comportamenti dipendenti, nelle tecnologie della comunicazione, come è rilevabile sempre più spesso da situazioni che assumono rilevanza clinica e che richiedono interventi di tipo specialistico; abbiamo accennato ai fattori di rischio personologico che espongono a tale situazione, ma può anche essere utile comprendere quali sono le caratteristiche degli strumenti tecnologici che li rendono capaci di innescare una forma di dipendenza. Innanzitutto bisogna considerare la facile accessibilità di tutte le tecnologie video-ludiche e la disponibilità estremamente ampia per tutte le fasce di adolescenti; si può solo ricordare come soltanto l'industria dei videogiochi muova un giro d'affari di circa trentacinque miliardi di dollari l'anno, rappresentando il più ricco mercato dell'intrattenmento al mondo. Accessibilità tecnologica che oggi è ancora più estesa dalla convergenza e dalla ibridazione dei vari dispositivi tecnologici e delle loro relative funzioni; restando nell'ambito dei videogiochi si può osservare che oggi è possibile videogiocare su una tipica consolle per videogame, in televisione, sul telefonino cellulare, al computer e anche online su Internet; ma programmi per videogiochi sono anche presenti in alcuni lettori per MP3 e su alcuni navigatori satellitari GPS. Gli oggetti tecnologici della comunicazione stanno diventando sempre più multifunzionali e capaci di svolgere un numero molto elevato di programmi multimediali; questo moltiplica la quantità di esperienze che ciascun dispositivo consente di effettuare e dà all'adolescente possibilità di scelta pressoché infinite su una vastissima gamma di congegni, tra loro ibridati e intercambiabili.

Un'altra caratteristica delle tecnologie della comunicazione importante per comprendere i fenomeni di dipendenza tecnologica è rappresentata dalla rapidità con la quale una determinata esperienza può essere effettuata e ripetuta; l'aspetto della velocità del funzionamento e dell'interazione con il programma o con lo strumento è d'altra parte uno degli aspetti che cattura più fortemente gli adolescenti, oltre che

elemento centrale su cui si basa il successo nella performance di molti videogiochi. Questo sembra inoltre uno dei fenomeni che può influenzare in modo più specifico l'assetto mentale dei ragazzi forti consumatori di tecnologia, la loro capacità, cioè, di adattarsi ai rapidissimi tempi delle macchine e dei programmi con cui familiarizzano; una generazione che, sin dalla infanzia, si sta abituando a reagire a e a interagire con ritmi veloci e con l'istantaneità, il "tempo reale", l'immediatezza; se tutto questo può avere degli effetti positivi sulla prontezza dei riflessi e su alcuni ambiti cognitivi (si è visto, ad esempio che i più assidui videogiocatori hanno risultati migliori in matematica) lascia ancora aperto il dibattito sugli effetti di un così intenso "addestramento" alla velocità sulla vita affettivo-emotiva e sulla regolazione del comportamento[6].

Dunque, cambia il mondo affettivo, emotivo e relazionale dei giovani. L' ipervelocità consente di evitare la frustrazione dell' attesa, privilegiando ciò che dà piacere e benessere immediato. I bisogni affettivi possono essere facilmente saturati con esperienze virtuali i cui effetti sono gratificanti in quanto prontamente "consumabili". Ciò da un lato argina i disagi e i limiti di un'esperienza o di un incontro scandito dai tempi e regole del "reale", a volte frustranti o impegnative, dall' altro rischia di far prediligere la gratificazione immediata dei bisogni a scapito della possibilità che insorga il desiderio e quindi l'attesa del suo soddisfacimento.

Anche in questo caso, sono proprio i soggetti che presentano già dei tratti di impulsività, tendenza all'agito o una generale disregolazione emozionale che possono andare incontro più di altri a una accentuazione di queste modalità o a un legame più pervasivo e disfunzionale con gli strumenti tecnologici.

Ancora un altro effetto delle tecnologie che può aiutarci a capire il rischio additivo che esse comportano è legato alla intensa stimolazione sensoriale che esse, con modalità diverse, possono determinare. La dimensione della "sensorialità estesa" che le tecnologie oggi consentono di vivere quotidianamente, può infatti costituire per i più giovani una

[6] Interessanti contributi alla comprensione degli effetti della ipervelocizzazione dei tempi sociali e psicologici ci vengono offerti dalle riflessioni di due grandi studiosi della civiltà attuale, Paul Virilio ("L'Horizon négatif: essai de dromoscopie", 1985) e Jeremy Rifkin (Time Wars, 1987).

intensa sollecitazione e un richiamo difficile da controllare dato che all'effetto ludico e performante si associa quello, altrettanto gratificante, legato all'effetto dell'eccitamento delle funzione senso-percettiva.

Come può rilevarsi da queste osservazioni, il campo di studi che oggi va sotto il nome di tecnopsicologia, sta ancora elaborando, con il supporto di ricerche su vasta scala e osservazioni cliniche, metodologie di osservazione, modelli e griglie interpretative relativi a fenomeni recentissimi, nei confronti dei quali non abbiamo ancora solide teorie e certezze scientifiche. Appare però necessario, per tutti coloro che a vario titolo si occupano di problemi pedagogici, riflettere sulla vastità e profondità degli effetti psichici e comportamentali di un così diffuso uso di strumenti tecnologici da parte di bambini e adolescenti, tenendo conto del fatto che la portata di questi problemi rischia di sopravanzare di molto la nostra capacità, non solo di affrontarli, ma anche di individuarli e interpretarli correttamente[7].

Non va infatti trascurato che le questioni determinate dall'utilizzo di tali strumenti sembrano embricarsi strettamente con alcune delle principali problematiche socio-educative dell'epoca attuale: ad esempio, la scomparsa dell'autorevolezza nel ruolo educativo dell'adulto (aspetto che porta a ritenere che nelle società occidentali la funzione paterna stia perdendo la sua efficacia normativa), fa mancare la mediazione dell'adulto nell'approccio dei bambini e dei ragazzi al mondo delle tecnologie, anche in rapporto alla maggiore abilità e competenza tecnologica di questi ultimi rispetto a chi dovrebbe educarli a interagire con questo mondo; indubbiamente è anche per il contatto molto facilitato ai dispositivi tecnologici che i ragazzi evidenziano che si va determinando una sempre maggiore simmetria nei ruoli tra adulti e adolescenti. Inoltre, con una certa frequenza, oggi riscontriamo nei bambini, e non solo nelle fasce sociali a rischio, esperienze precoci di perdita o assenza dei genitori, di separazione, abbandono, trascuratezza; in tali casi è frequente che il rapporto con la televisione, il compu-

[7] A questo proposito è di grande rilevanza quanto affermato, nel lontano 1959, da Martin Heidegger: "Ciò che è veramente inquietante non è che il mondo si trasformi in un completo dominio della tecnica. Di gran lunga più inquietante è che l'uomo non è affatto preparato a questo radicale mutamento del mondo. Di gran lunga più inquietante è che non siamo ancora capaci di raggiungere, attraverso un pensiero meditante, un confronto adeguato con ciò che sta realmente emergendo nella nostra epoca."

ter, i videogiochi, vada a supplire la carenza affettiva legata a una insufficiente presenza, quantitativa e qualitativa, dei genitori o di adulti significativi. La situazione di vita di questi piccoli si connota quindi per scenari esistenziali nei quali il medium tecnologico rappresenta una essenziale fonte di gratificazione, ma anche di fittizia mediazione affettivo-emotiva. Va anche rilevato però, che anche all'interno di famiglie normofunzionanti, bambini e adolescenti oggi fanno esperienza in ambienti ad elevatissima caratura tecno-mediatica, che spesso rappresentano l'unica modalità di intrattenimento o di espressione ludica, a svantaggio di attività sportive, di socializzazione o che, comunque, prescindano dalla interposizione di un dispositivo tecnologico. Ecco perché dovremmo chiederci se il concetto di "dipendenza" da tecnologia, dovrebbe porsi anche per situazioni che non hanno una stretta e specifica connotazione clinica, o, ancora più criticamente, se, per caso, questa condizione non stia già diventando la situazione di vita comune, non solo a molti bambini e adolescenti, ma anche ai loro genitori.

Una tale impostazione del problema, che per essere correttamente posto deve però prescindere da allarmismi irragionevoli o demonizzazioni fuori luogo (e anche fuori tempo) della tecnologia e degli innumerevoli vantaggi che essa ci offre, ci spinge quindi a chiederci se oggi non cominci a profilarsi una questione relativa allo "sviluppo tecnopsicologico sostenibile": esiste cioè un possibile sovraccarico da tecnologia per noi e, soprattutto, per i nostri figli? E, quindi, esiste un livello massimale di sviluppo e innovazione tecnologica che il nostro apparato mentale e quello delle giovani generazioni è in grado di tollerare senza disadattamenti o disfunzioni?

Naturalmente interrogativi di questo genere non sono di facile soluzione e l'articolazione di questi problemi ci vede sprovvisti, come accennavamo, di conoscenze acquisite; ma questioni di tal genere ci fanno riflettere sulla condizione di sovraccarico informazionale (*information overload*) che è divenuta la condizione comune di moltissimi adulti e ragazzi, ma che ha implicazioni ben diverse nelle diverse fasce di età. Non sembra neanche facile prospettarsi delle soluzioni ipersemplificative, come quella che vorrebbe ridurre l'effetto del contatto con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione alla qualità dei "contenuti". Se può essere scontato che una televisione, "buona maestra", parafrasando Popper, ha certamente dei migliori effetti nel plasmare il gusto, la sensibilità e il patrimonio conoscitivo rispetto a una televisio-

ne "trash" e diseducativa, unicamente concentrata sugli aspetti consumistico-spettacolari, sarà utile riflettere sul fatto che, al di là di ciò che i media propongono o ci offrono, essi rappresentano dei mezzi che interagiscono potentemente con la nostra mente e con le nostre facoltà sensoriali, influenzandole e modulandone il funzionamento.

E, da questo punto di vista, gli studi di tipo psicotecnologico, ci invitano a considerare che ogni medium ha un suo modo specifico di estendere o protesizzare alcune funzioni psichiche e quindi tende a modificarle in maniera specifica[8].

Conclusioni

In queste riflessioni abbiamo voluto sottolineare come alcune grandi trasformazioni sociali che è possibile osservare sotto il profilo di quella categoria interpretativa definita dal concetto di post-modernità siano strettamente connesse, influenzandosi in maniera circolare, ai cambiamenti della sensibilità, del costume e del comportamento determinati dallo sviluppo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione. Lo sfondo psicosociale che si delinea da questi vettori di mutamento appare fornire delle griglie di lettura utili per comprendere l'attuale condizione adolescenziale e le problematiche di disagio che oggi si evidenziano in questa fascia di età.

Molti adolescenti, vittime della solitudine, oggi riescono a trovare conforto e rifugio[9] nei nuovi mezzi di comunicazione: Internet, il telefonino, i videogiochi. Per loro le emozioni che vivono in rete sono le più vere, ma questi ragazzi si abituano a interagire con un mondo dove le connessioni sono la regola e i legami l'eccezione. Le tecnologie possono, in molti casi, rappresentare una sorta di fattore di protezione per quelle situazioni di deprivazione affettiva o forme di disagio in senso

[8] Il termine "psicotecnologia" è stato coniato dal riceractore canadese Derrick de Kerckhove, uno dei massimi studiosi al mondo di nuovi media e allievo di Marshall Mc Luhan, per indicare come le tecnologie della comunicazione interagiscano fortemente con la mente e i suoi processi e possano quindi essere considerate come "tecnologie della mente".

[9] Il concetto di "rifugio mentale" è stato coniato dallo psicoanalista John Steiner e sta a indicare una sorta di difesa di tipo dissociativo, un luogo mentale dove trovare temporaneamente protezione e riparo (attraverso fantasie onnipotenti) da situazioni vissute in maniera angosciosa o minacciosa.

più ampio, garantendo delle vere e proprie sponde relazionali, nelle fasi di sviluppo in cui la vita reale non è in grado di offrire relazioni soddisfacenti. Insomma delle vere e proprie strategie di coping – cioè di fronteggiamento adattativo di una situazione di difficoltà – o, addirittura, dei rifugi mentali temporanei; è essenziale, in tali situazioni, che l'adolescente possa, in tempi non lunghi, superare questa fase di empasse evolutiva e passare a una relazione con la realtà con una mediazione più limitata da parte delle tecnologie della comunicazione.

La problematica centrale che oggi investe tutta la fase infantile e adolescenziale sembra dunque potersi rilevare nella esigenza di una adeguata alfabetizzazione emotivo-affettiva e non, come spesso si sente affermare da più parti, di una alfabetizzazione informatica. Ancora una volta, la strategia fondamentale per lo sviluppo di queste competenze ruota attorno alla presenza attenta, costante e armoniosa di figure di adulti che svolgano fino in fondo e coerentemente il loro ruolo educativo, normativo, affettivo; ruolo da cui non è in alcun modo possibile abdicare a favore dei numerosi e affascinanti supporti tecnologici che oggi arricchiscono gli ambienti di vita degli adolescenti, rischiando però di impoverire la loro crescita psicologica.

Inoltre il progressivo venir meno della dimensione storico-narrativa, tipica del post-moderno, rende sempre più precario, per i nostri adolescenti, il tentativo di recuperare un senso profondo della vita che vada al di là dell'aspetto fattuale, concreto, strettamente operazionale che l'uso delle tecnologie e la "filosofia" cui esse alludono propongono in modo sempre più evidente.

Nella complessità della cultura attuale, nello straordinario coacervo di opportunità e rischi che la civiltà tecnologica offre, nel venir meno di letture univoche e consolidate del significato dell'esistenza e dei suoi fini, si evidenzia la ineludibile esigenza di richiamare alle nuove generazioni quello sfondo simbolico dell'esistenza che per secoli e millenni ha rappresentato un porto sicuro ove rifugiarsi nei momenti di crisi e difficoltà e che la spettacolarizzazione commerciale della vita umana e lo sfruttamento mediatico dei sentimenti e delle emozioni rischiano di fare tramontare per sempre, sostituendolo con una differente dimensione antropologica (post-humana?).

In una civiltà in cui la velocità sta determinando la dissociazione dello spazio, del tempo e delle relazioni, la frammentazione dei percorsi identitari, l'immediatezza della gratificazione e l'istantaneità del-

le emozioni, sarà allora fondamentale recuperare, nei processi pedagogici e formativi, il valore dell'attesa e del progetto, della costanza e della continuità, del silenzio e delle pause, della lentezza e della riflessione; richiamare il senso del mistero e dello stupore, della meraviglia e della speranza, della bellezza, della semplicità e dell'armonia dei sentimenti.

Questa, credo, la sfida irrinunciabile che il mondo dei computer e delle Reti ci ha già lanciato, la sfida per ri-evocare, al di là della onnipotente relazione con la tecnica e con la simulazione a cui questa ha aperto le porte, un orizzonte ulteriore che riconduca alla centralità della relazione umana e degli affetti, attraverso una nuova e creativa sintesi post-moderna di scienza e umanesimo, tecnologia e arte, simbolico e digitale.

BIBLIOGRAFIA

BAUDRILLARD J. (1995): Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà? Cortina, Milano, 1996.

BAUMAN Z. (2000) Modernità liquida. Laterza, Roma-Bari, 2002.

BENASAYAG M., SCHMIT G. (2003): L'epoca delle passioni tristi. Feltrinelli, Milano, 2004.

CARETTI V., LA BARBERA D.: Psicopatologia delle realtà virtuali. Masson, Milano, 2001.

FREUD S. (1929): Il disagio della civiltà. Boringhieri. Torino, 1985.

DE KERCKHOVE D. (1995): La pelle della cultura. Costa e Nolan, Genova, 1996.

HEIDEGGER M. (1959): L'abbandono. Il Melangolo, Genova, 1992.

LA BARBERA D.: Internet, la grande sfida della comunicazione globale. In: Cantelmi T., Giardina

GRIFO L.: "La mente virtuale", Ediz. San Paolo, Cinisello Balsamo, 2002.

LA BARBERA D.: L'identità in Rete, l'identità a rete. In: Pancheri P., Siracusano A.(a cura di): "Psichiatria e Mass-media", CIC ediz. Internaz., Roma, 2002.

LA BARBERA D.: Le dipendenze tecnologiche; la mente nei nuovi scenari dell'addiction tecnomediata. In: Caretti V., La Barbera D.: "Le dipendenze patologiche", Cortina, Milano, 2004.

LA BARBERA D., CATANIA R.: La rivoluzione digitale, tra mito e modernità. *Psicotech* II, 1-2: 7-24, 2004.

LA BARBERA D.: Dimensione simbolica delle tecnologie dell'informazione e del virtuale. In: Callieri B. et al.: "Il simbolo", Alpes, Roma, 2006.

LYOTARD J.F. (1979): La condizione post-moderna. Feltrinelli, Milano, 1998.

POPPER K., CONDRY J.: Cattiva maestra televisione. Reset, Milano, 1994.

RIFKIN J. (1987): Guerre del tempo. Bompiani, Milano, 1989.

STEINER J. (1993): I rifugi della mente. Bollati Boringhieri, Torino, 1996.

VIRILIO P. (1985): L'orizzonte negativo. Saggio di dromoscopia. Costa e Nolan, Milano, 2005.

OTTAVIA ALBANESE, CATERINA FIORILLI, PIERA GABOLA, FEDERICO ZORZI *

LA PROMOZIONE DEL BENESSERE NEGLI INSEGNANTI

Premessa

Molti studi negli ultimi anni hanno posto particolare attenzione alle condizioni di benessere nei contesti di vita, analizzando l'influenza che questa dimensione ha sull'autorealizzazione personale e sulla percezione positiva e soddisfacente della propria vita. Attraverso quest'ottica di studio del benessere ci si è discostati dalle più antiche ricerche che hanno limitato i propri interessi alle concezioni esclusivamente negative del *well-being*.

Ryff (1989) è stato tra i primi a considerare gli aspetti positivi del funzionamento psicologico del benessere, inteso come il pieno coinvolgimento nelle sfide e nelle opportunità che offre la vita.

In tal modo il benessere soggettivo è derivato da una valutazione globalmente positiva della propria esistenza, facendo riferimento a domini quali ad esempio le relazioni interpersonali, il lavoro, etc. (Liney, Joseph, 2004).

Tra i vari contesti la ricerca in questo campo ha volto la sua attenzione al benessere nel campo lavorativo, lì dove soddisfazioni, frustrazioni, accrescimenti e annullamenti della propria efficacia e identità (professionale e personale) subiscono continui cambiamenti, avvertiti

* Università degli Studi Milano Bicocca
ottavia.albanese@unimib.it

dall'individuo più o meno consapevolmente a seconda delle situazioni in cui si trova ad operare.

All'inizio degli anni '70 fino agli anni '90 un'attenzione particolare è stata rivolta alla categoria professionale degli insegnanti identificandone i fattori di rischio e di esaurimento così come quelli di protezione o di compensazione legati alle relazioni con i colleghi, con gli amici, con la famiglia, etc. L'identificazione dei fattori di rischio ha costituito una prima tappa delle ricerche sull'esaurimento professionale degli insegnanti. Attualmente gli studi cominciano ad indagare i fattori di protezione o di compensazione che sono legati sia alle relazioni con i colleghi, con gli amici e con la famiglia etc. che alle condizioni più soggettive di benessere.

Dalle ricerche è emerso che lo stress degli insegnanti è il risultato dell'interazione di più agenti, tra cui: disposizioni individuali, risorse personali e risorse sociali (Albanese et al., 2007a; Diener, 2000; Drago, 2006; Hobfoll, 2001; van Dycy, 2000; van Dyck e Wagner, 2001; Watson e Clarcke, 1984). Solo recentemente si è avvertita l'esigenza di integrare tutti questi temi dando loro un terreno comune.

La nostra riflessione ci ha portato a studiare i fattori di rischio e i fattori di promozione del benessere degli insegnanti, ponendoli in relazione a variabili quali: *le concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi, il burnout, la regolazione delle emozioni nel rapporto con gli alunni, la scelta del tipo di sostegno sociale e le organizzazioni di personalità.*

Teorie e ricerche di riferimento

Le *concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza* degli allievi si riferiscono alle idee sui fattori di sviluppo dell'intelligenza e sul ruolo agito in tal senso dal processo di apprendimento-insegnamento (Albanese, Fiorilli, 2000; 2001; 2006).

Le possibili concezioni dello sviluppo dell'intelligenza sono da un lato la concezione costruttivista, che vede l'intelligenza svilupparsi con l'apprendimento, l'esperienza e il ruolo attivo del soggetto (*alto costruttivismo*) e dall'altro, una concezione meno costruttivista, o innatista, nella quale l'intelligenza degli allievi è vista come il prodotto di fattori genetici e di condizioni familiari (*basso costruttivismo*). Tali

concezioni producono diversi effetti sulla pratica educativa e sull'esperienza personale intervenendo attivamente sia sulle scelte educative in classe che sulle reazioni ad una delle principali fonti di stress ovvero l'insuccesso scolastico degli alunni (vedi figura 1).

Figura 1 – Concezioni dell'intelligenza e pratica educativa

Variabili dello stile educativo dell'insegnante	**Concezioni dell'intelligenza**	
	Basso Costruttivismo	***Alto Costruttivismo***
Misure di intervento in caso di insuccesso dell'alunno	Ricorso alla bocciatura	La bocciatura non è efficace, vanno individuate altre misure
Modalità di interazione verbale	Frequente uso di domande chiuse	Frequente uso di domande aperte
Atteggiamento in caso di difficoltà di apprendimento	Passivo e rassegnato	Attivo e propositivo
Statuto dell'errore compiuto dall'alunno	Indice di incompetenza intrinseca	Indice di una tappa del processo di apprendimento
Cause dell'insuccesso dell'alunno	Dovute al soggetto e alle sue caratteristiche intrinseche	Dovute al processo di insegnamento-apprendimento,
Sistema di valori	Ideologia del dono, predestinazione	Progressismo, ottimismo

I dati provenienti dalle nostre ricerche in questo ambito hanno evidenziato che gli insegnanti con un maggior numero di anni di servizio tendono a credere che l'intelligenza dell'alunno sia fondamentalmente innata attribuendo le cause dell'insuccesso scolastico a fattori esterni all'intervento educativo, come ad esempio alla famiglia di origine, o a fattori di tipo organico, come il patrimonio genetico. Al contrario, l'atteggiamento degli insegnanti con minori anni di servizio è quello di una maggiore fiducia nelle capacità dell'alunno e nella possibilità che l'intervento educativo possa in qualche modo intervenire favorevolmente sull'ulteriore sviluppo. Ne deriva, coerentemente con la letteratura, che l'insegnante più giovane dal punto di vista dell'esperienza di insegnamento mostra un atteggiamento di maggiore presa in carico

delle responsabilità legate all'insegnamento mostrandosi più incline a valutare l'efficacia del proprio intervento educativo sul rendimento degli alunni (Albanese,2003; Fiorilli, 2003).

In una nostra ricerca nel corso di quattro anni accademici (dal 2002 al 2006) condotta con i frequentanti la Scuola di Specializzazione per Insegnanti di Sostegno della regione Lombardia (SILSIS-Sos) abbiamo confrontato le concezioni dell'intelligenza di due sotto-gruppi di insegnanti: uno senza esperienza di insegnamento e l'altro con più di cinque anni di esperienza (Albanese, Fiorilli, 2006). I risultati hanno rilevato l'assenza di differenze significative tra insegnanti esperti e non esperti nelle concezioni dello sviluppo dell'intelligenza. Tale dato risulta particolarmente interessante se confrontato con i dati provenienti dalla ricerca precedentemente esposta relativi al confronto tra insegnanti esperti e non esperti. Infatti, gli iscritti alla scuola di specializzazione manifestano concezioni costruttiviste dell'intelligenza nonostante l'esperienza di insegnamento. A nostro avviso, ciò che caratterizza tali insegnanti è proprio la loro partecipazione ad un progetto formativo come quello proposto nella scuola di specializzazione che promuove non solo la conoscenza dei processi cognitivi implicati nell'apprendimento e nell'insegnamento, ma anche un percorso formativo in grado di favorire la riflessione sulle proprie conoscenze e credenze.

Tale aspetto conferma quanto già emerso in letteratura secondo cui la formazione continua degli insegnanti rappresenta un ottimo strumento per favorire l'acquisizione e il mantenimento di un pensiero riflessivo ed attento a monitorare il proprio stile educativo (Lafortune, Deaudelin, 2004).

L'importanza del mantenimento di una concezione costruttivista risiede proprio nella constatazione che se gli insegnanti hanno una concezione non costruttivista, sono demotivati all'insegnamento e deresponsabilizzati di fronte agli insuccessi scolastici dei propri alunni (Faria, Fontaine, 1997).

La condizione di demotivazione al lavoro e di esaurimento emotivo è stata studiata dal nostro gruppo con una ricerca in cui è stato analizzato il rapporto tra le concezioni degli insegnanti ed il burnout (Albanese, 2007).

Il burnout è definito come incapacità di adattamento in situazioni di stress emotivo continuo derivato dall'ambiente di lavoro (Maslach, Jackson, 1981). L'analisi delle tre dimensioni del burnout: esaurimen-

to emotivo (saturazione emotiva e incapacità ad accogliere una emozione nuova); depersonalizzazione (cioè disumanizzazione della relazione con l'altro e presa di distanza dall'altro) e mancanza di realizzazione professionale (sentimento di inefficacia del proprio lavoro e dubbi su se stesso e sulle proprie capacità) (Sirigatti, Stefanile, Menoni, 1988) ci aiuta a comprendere meglio i fattori che possono favorire questa sindrome negli insegnanti. Gli eventi stressanti che possono presentarsi nella vita scolastica dell'insegnante ne possono logorare la salute determinando l'esaurimento delle risorse emotive, l'affaticamento fisico, il distacco dalle relazioni interpersonali.

Applicando tale costrutto ad una nostra ricerca con insegnanti specializzandi SILSIS-Sos nell'anno accademico 2006-07, abbiamo rilevato dati interessanti: da un lato gli insegnanti con basso costruttivismo risultano più disaffezionati al lavoro e distaccati dalle relazioni professionali; dall'altro, gli insegnanti più costruttivisti, che credono maggiormente alla funzione svolta, hanno una più alta realizzazione professionale. Accanto a questo dato è emerso, tuttavia, una condizione di maggiore esaurimento emotivo per gli insegnanti più costruttivisti. Un fatto che va interpretato alla luce del maggiore coinvolgimento di questi insegnanti nella vita scolastica e, quindi, di una condizione di maggiore rischio di burnout in caso di insuccesso, sia personale che degli alunni.

Diventa importante, quindi, non solo una formazione che prenda in considerazione le concezioni degli insegnanti, ma anche un intervento che permetta loro di gestire emotivamente le condizioni di stress. Sembra infatti che la qualità delle relazioni sociali degli insegnanti, sia all'interno che all'esterno della scuola sia correlata negativamente con le dimensioni di esaurimento emotivo e di depersonalizzazione e positivamente con la realizzazione professionale (Halbesleden e Buckley, 2004).

Un ruolo importante per la qualità della vita nel contesto professionale è giocato dalla *rete di sostegno sociale* dell'individuo. Recentemente il costrutto di benessere sociale, inteso come qualità delle relazioni sociali dell'individuo nell'ambito della propria comunità e società, nonché del proprio funzionamento al loro interno è stato utilizzato da alcuni autori per riconoscere l'importanza del contesto sociale nell'influenzare la salute fisica e psicologica dell'individuo (Larson, 1993; Keyes, 1998).

Gli studi sulla professione insegnante indicano che dimensioni importanti per l'adattamento professionale dei docenti sono il soddisfacimento ed il coinvolgimento lavorativo, che si caratterizzano proprio per il tipo di rete sociale costruita. L'esperienza di benessere lavorativo da parte di un insegnante è data proprio dall' adattamento professionale, inteso come sinonimo di assenza di malessere (Drago, 2006).

Possiamo distinguere tre grandi categorie di sostegno sociale: extrascolastico, cioè la famiglia, gli amici, i parenti; scolastico, cioè il collega, l'allievo, il direttore, l'insegnante specializzato; oppure, nessun sostegno. Nella nostra ricerca gli insegnanti con alto costruttivismo scelgono piuttosto il sostegno scolastico e poco quello extrascolastico, mentre, gli insegnanti con basso costruttivismo scelgono indifferentemente i due tipi di sostegno (Albanese,2007).

Chi preferisce un sostegno extrascolastico cerca sostegno affettivo ed emotivo, non ha relazioni professionali significative ed è centrato su se stesso. Ove il sostegno viene scelto nell'ambiente professionale, esso risulta essere funzionale alla soluzione del problema.

Tra i fattori di rischio e di protezione del benessere degli insegnanti troviamo anche gli stili di personalità. Recenti ricerche condotte su un gruppo di docenti statunitensi (Kahn et al., 2006) hanno mostrato come i tratti psicologici personali influiscano sugli effetti dello stress. In effetti la dimensione affettiva della personalità, come ad esempio la capacità di offrire supporto empatico, è un buon predittore della soddisfazione professionale (Zellars, Perrewé, 2001; Beterot, 2006).

Negli ultimi anni un'attenzione particolare è stata rivolta alle *organizzazioni di significato personale* in relazione alla qualità della vita, privata e professionale esse sono modi di percepire se stessi e il mondo attribuendo significato agli eventi della vita e costruendo il proprio punto di vista "dall'interno" in modo unico e soggettivo rispetto ad una realtà sociale "oggettivamente" condivisibile (Guidano, 1991). Sono composte da quattro differenti stili: volitivo-attento (soggetto che cerca il controllo pieno delle situazioni); metodico-analizzatore (soggetto che si affida alle ragioni più che alle emozioni); fantasioso- duttile (soggetto caratterizzato da flessibilità e assoluta mancanza di rigidità); responsabile-riflessivo (soggetto che si focalizza primariamente sui propri stati interni-emozioni e pensieri) (Rezzonico e Strepparava, 2004).

Il modello delle organizzazioni di significato personale permette di comprendere come viene soggettivamente costruita nella propria men-

te la percezione del benessere nel fronteggiare un particolare evento, inteso come ostacolo o risorsa, a seconda delle differenze individuali, attribuendo significato agli eventi della vita (Guidano, 1991).

Ci siamo allora chiesti se la scelta del supporto sociale sia legata a differenze nelle organizzazioni di significato personale. Abbiamo rilevato che nel gruppo di insegnanti con i quali abbiamo condotto la ricerca ci sono soggetti con stile metodico-analizzatore che hanno facilità ad usare come risorsa in caso di difficoltà professionali i propri colleghi e che non percepiscono le relazioni extrascolastiche come una risorsa di sostegno, gli insegnanti ad organizzazione fantasioso-duttile che non percepiscono i propri colleghi come una possibile fonte di rassicurazione e gli insegnanti con uno stile volitivo-attento sembrano confermarsi come il gruppo che maggiormente tende a non chiedere aiuto in molte situazioni di difficoltà professionale e sembrano descrivere più di altri la tendenza a cavarsela da soli. Questo è un dato coerente con le caratteristiche di base di questa organizzazione di personalità in cui l'autonomia e la non-dipendenza sono un valore importante. Non abbiamo trovato soggetti ad organizzazione responsabile-riflessiva, molto presente, invece, in altre professioni come le professioni sanitarie, per esempio infermieri o studenti di infermieristica, in cui la "cura" è centrale (Albanese, 2007).

Una nostra recente ricerca

Una ricerca con gli insegnanti partecipanti ad un corso di formazione all'interno del Progetto "Scuola che promuove salute" condotto dall'USR Puglia e dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari è stata condotta in occasione di un intervento di. Agli insegnanti partecipanti è stata proposta una riflessione sui temi legati al benessere ed alle condizioni che ne favoriscono la ricerca ed il mantenimento. La letteratura e le ricerche su questo argomento, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, spinge a considerare una stretta relazione tra le diverse dimensioni implicate.

Lo scopo di questa indagine è quello di comprendere in che modo tali dimensioni possano interagire per favorire esperienze professionali che costituiscano fattori di protezione per l'insegnante.

È stato distribuito a tutti gli insegnanti un plico contenente cinque diversi questionari, di seguito descritti, relativi alle loro concezioni

sullo sviluppo dell'intelligenza degli allievi, alla rete di sostegno sociale a disposizione, alla condizione di burnout, alla regolazione delle emozioni nelle situazioni di interazione con i propri allievi, ed alle organizzazioni di personalità.

I dati raccolti si riferiscono a 140 questionari compilati dai partecipanti, insegnanti di scuola primaria e secondaria di cui l'80% donne con una età media prevalente nella fascia d'età compresa tra i 41 i 60 anni. Gli insegnanti, quasi tutti di ruolo, hanno in media un'esperienza professionale di oltre 15 anni.

Gli strumenti

Lo strumento utilizzato per la rilevazione delle concezioni degli insegnanti sullo sviluppo dell'intelligenza degli alunni è la **Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza-SCCI** (Albanese e Fiorilli, 2000). La SCCI si compone di 13 affermazioni, intese a rilevare l'accordo dell'insegnante con una concezione costruttivista dello sviluppo dell'intelligenza e 16 che consentono di rilevare la tendenza verso una concezione innatista. Ogni insegnante deve esprimere il suo accordo/disaccordo con queste affermazioni su una scala Likert da 1, minimo di accordo/disaccordo, a 6 massimo accordo/disaccordo. Si raccolgono le frequenze delle risposte e si elaborano dei punteggi medi di alto vs. basso costruttivismo.

Per la rilevazione della rete sociale di sostegno è stato utilizzato il **Questionario sul Sostegno Sociale** -**QSS** (Doudin, Cuchord, 2007) nella versione italiana tradotta da Albanese e collaboratori. Il questionario si compone di 27 affermazioni relative a svariate situazioni professionali nelle quali l'insegnante potrebbe trovarsi e per ciascuna di esse deve indicare su quale tipo di sostegno sociale può contare in ogni situazione proposta. Il tipo di situazione varia, secondo il livello di gravità, in: abituale, capace di generare perplessità ed eccezionale. Si elaborano le frequenze relative al tipo di sostegno sociale prescelto.

Per l'analisi del burnout è stato impiegato il **Maslach Burnout Inventory -MBI** (Maslach e Jackson, 1981) nella versione italiana standardizzata di Sirigatti e Stefanile (1992) costituito da 22 items relativi a 3 sotto-scale: l'esaurimento emotivo (9 items); la depersonalizzazione/disaffezione al lavoro (5 items); la mancanza di realizzazione professionale (8 items). Le risposte sono date su una scala Likert di 7

punti da 0 a 6 ed i soggetti devono indicare la frequenza dell'evento nella quale si riconoscono. Le analisi forniscono dei punteggi medi che esprimono il grado di burnout per ciascuna sotto-scala in basso, moderato e alto.

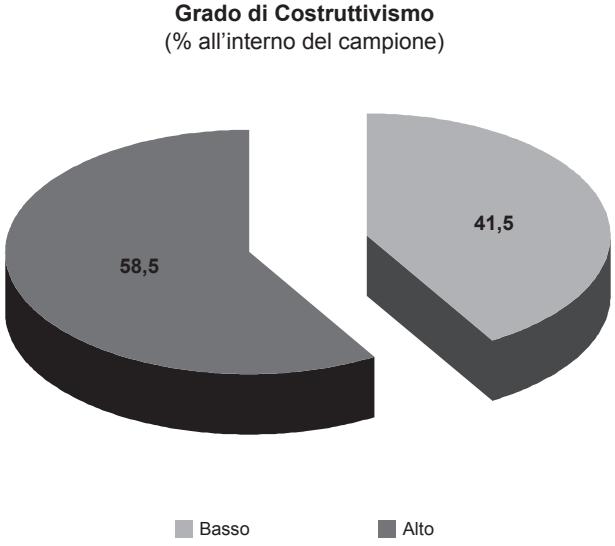
Per la rilevazione delle componenti della comprensione delle emozioni è stato utilizzato il **Questionario sulla Competenza Emotiva -QCE** (Doudin, Cuchord, 2007). Esso presenta 28 ipotetiche interazioni tra l'insegnante e l'alunno/a in una situazione di violenza e aggressività agita da quest'ultimo sia verso altri alunni che verso lo stesso insegnante. Le domande vertono sul tipo di emozione che, secondo l'insegnante, l'alunno prova e che egli stesso avverte e manifesta, o pensa di poter manifestare, all'alunno. Le emozioni previste sono in tutto 9: collera, paura, tristezza, disgusto, gioia, disprezzo, sorpresa, senso di colpa, vergogna. Per ciascuna emozione è prevista una scala di intensità che varia da 1 (nessuna intensità) a 4 (intensità molto forte). Il valore segnato dai soggetti rappresentano l'indice di intensità delle emozioni provate e l'indice di intensità delle emozioni manifestate; è possibile anche avere un indice della varietà delle emozioni.

Infine, lo stile di personalità, inteso come organizzazione di significato degli eventi della propria vita, è stato rilevato con il **Questionario delle Organizzazione di Significato Personale -QSP** (Picardi et al., 2003). Lo strumento si compone di 68 affermazioni che si riferiscono alle esperienze di vita e alla personalità del soggetto alle quali si chiede di rispondere tenendo in considerazione il suo modo generale di essere e di sentire. La risposta si situa su una scala da 1 (completamente falso per me), 2 (prevalentemente falso per me), 3 (né vero né falso per me), 4 (prevalentemente vero per me) a 5 (completamente vero per me). I punteggi ottenuti permettono di rilevare i 4 stili di organizzazione di personalità.

I risultati

Per quanto riguarda le concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza, il gruppo di insegnanti si distribuisce tra coloro che manifestano una concezione "alto costruttivismo" in netta maggioranza (58,5%) e coloro con una concezione "basso costruttivismo" in percentuale inferiore (41,5%) (vedi figura 2).

Figura 2 – Le concezioni sullo sviluppo dell'intelligenza

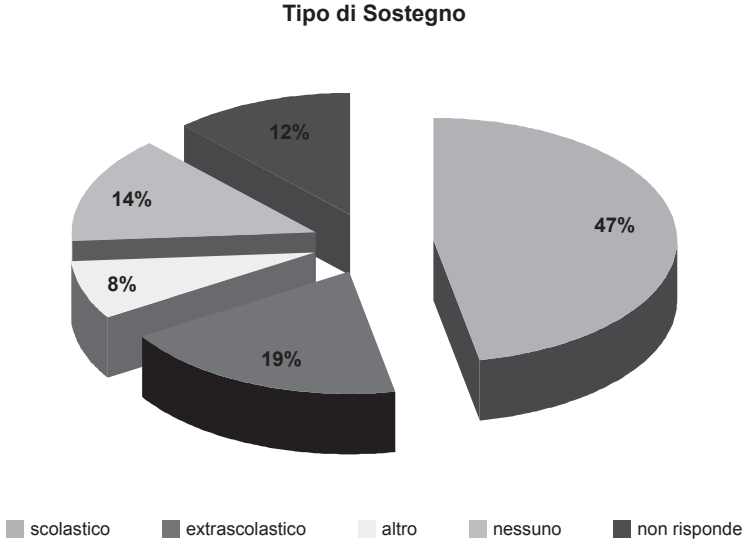


Per quanto riguarda la rete di sostegno sociale, le risposte sono state categorizzate in 16 tipologie (collega, dirigente, famiglia, amici, marito/moglie, specialista, nessuno, etc.). Tali categorie sono state raggruppate in 3 ambiti. Sostegno scolare, relativo a figure che ruotano nel mondo professionale dell'insegnante (ad es. collega, dirigente, alunno, etc.); sostegno extra-scolare, relativo ad un tipo di aiuto ricevuto dall'ambiente esterno alla scuola (amico, marito, moglie, figlio, etc.); nessuno, quando l'insegnante ha esplicitamente indicato di non avere alcun sostegno nelle situazioni prospettate dal questionario. Infine, è stata creata la categoria "altro" per le risposte che non rientravano nelle precedenti (ad esempio, Dio, prete, etc.) (vedi figura 3).

Dai dati emerge che gli insegnanti cercano prevalentemente (47%) un sostegno all'interno del sistema scolastico; il 19% lo cerca all'esterno; il 14% afferma di non cercare alcun sostegno, l'8% indica altro ed infine il 12% non dà nessuna risposta.

Un ulteriore livello di analisi dei dati ha riguardato l'indice di diversità della propria rete di sostegno dato dall'ampiezza della rete. Tale indice indica a quante tipologie di sostegno l'insegnante fa riferi-

Figura 3 – Categorie di sostegno sociale



mento. Ad esempio, se l'insegnante ha indicato tre diverse tipologie di sostegno, come collega, amico e dirigente, l'ampiezza della sua rete è pari a tre (vedi figura 4).

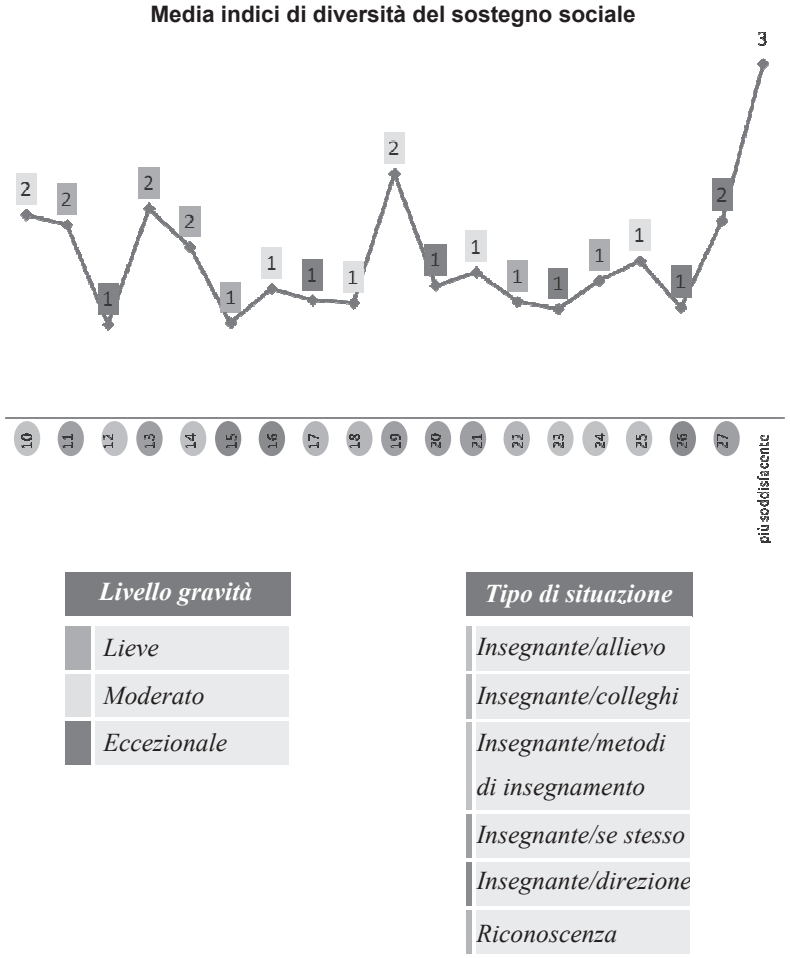
Rispetto alle situazioni presentate la rete di sostegno sociale utilizzata dai soggetti si rivela essere piuttosto piccola (max. 2 fonti di sostegno). Inoltre, per la maggior parte delle situazioni di gravità eccezionale, solo in un caso viene utilizzata più di una fonte di sostegno sociale.

Per quanto riguarda i dati del burnout, raccolti con l'MBI, su ciascuna delle tre sotto-scale è stata calcolata la frequenza di distribuzione degli insegnanti nei tre livelli previsti.

Nella scala esaurimento emotivo la maggior parte degli insegnanti, il 68%, manifesta un basso esaurimento; a livello medio troviamo il 22% dei soggetti, infine, solo il 10% si colloca nel livello ad alto rischio di burnout con un elevato esaurimento emotivo (vedi figura 5).

Nella scala della depersonalizzazione gli insegnanti presentano in prevalenza una bassa disaffezione al lavoro, con una percentuale del 44%. Sono comunque da considerare con attenzione le distribuzioni sul livello medio (25%) e sul livello alto (31%) (vedi figura 6).

Figura 4 – Ampiezza della rete di sostegno



Nella scala mancanza di realizzazione professionale il gruppo di insegnanti considerati si concentra prevalentemente nel livello basso di mancanza di soddisfazione, il 53%; nella posizione media si colloca il 24% degli insegnanti ed infine, solo il 23% si ritiene altamente insoddisfatto, ha cioè elevata mancanza di realizzazione professionale (vedi figura 7).

Per quanto riguarda la comprensione delle emozioni i dati analizzati fanno emergere che l'emozione provata più intensamente è la tristezza, quindi la sorpresa e poi la collera.

Figura 5 – Burnout, esaurimento emotivo

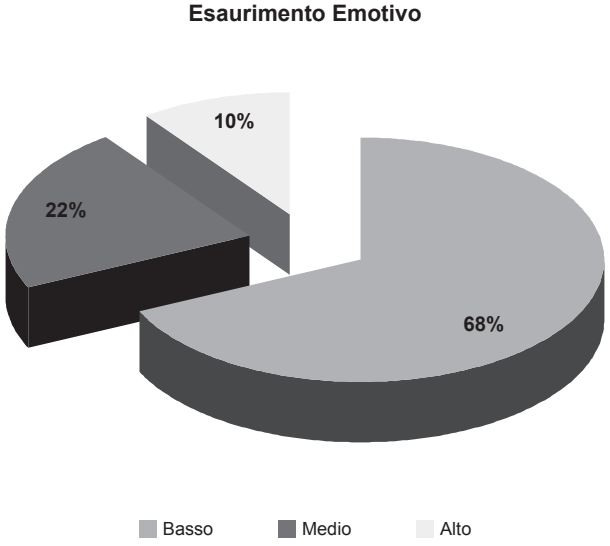


Figura 6 – Burnout, depersonalizzazione

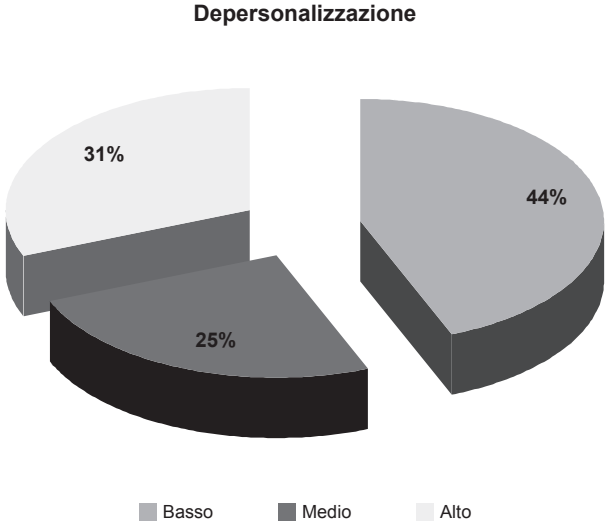
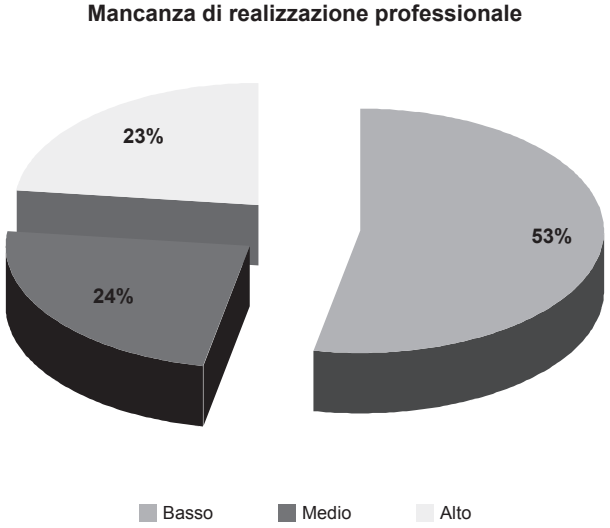


Figura 7 – Burnout, mancanza di realizzazione professionale



Di fronte ad una situazione di offesa verbale da parte del proprio alunno gli insegnanti ritengono di non provare gioia, ma nemmeno senso di colpa e vergogna. Un'attenzione particolare possiamo rivolgerla alle emozioni di paura, disgusto e disprezzo. Si tratta di emozioni che descrivono come l'insegnante vive la relazione con l'alunno; in particolare un basso livello di intensità della paura indica il mantenimento del ruolo educativo dell'insegnante che non risponde con aggressività all'aggressione ricevuta, come indicano anche i bassi livelli di intensità del disgusto e del disprezzo (vedi tabella 1).

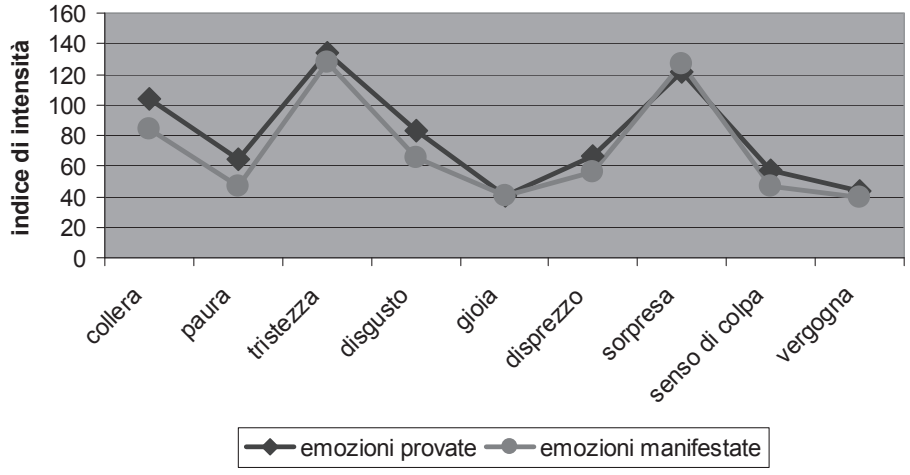
Tabella 1 – Indice di intensità delle emozioni provate e manifestate dagli insegnanti

	collera	**paura**	**tristezza**	**disgusto**	**gioia**	**disprezzo**	**sorpresa**	**senso di colpa**	**vergogna**
emozioni provate	104	64	134	83	41	66	122	57	44
emozioni manifestate	84	47	128	65	41	56	127	47	40

Per quanto riguarda il confronto tra l'intensità delle emozioni provate e quelle manifestate osserviamo che le prime hanno indici più alti delle seconde, salvo per la sorpresa.

La regolazione delle emozioni è intesa, in questa sede, come il rapporto tra l'intensità delle emozioni che l'insegnante ritiene di aver provato, in seguito ad una esperienza di aggressione verbale da parte dell'alunno prospettata dal QCE, e l'intensità delle emozioni che ritiene di poter manifestare allo stesso (vedi figura 8).

Figura 8 – Indice di intensità delle emozioni provate e manifestate dagli insegnanti



La curva relativa all'intensità delle emozioni manifestate è più bassa di quella relativa alle emozioni provate. Ciò indica una buona regolazione delle proprie emozioni che, pur essendo vissute intensamente riescono ad essere gestite dagli insegnanti nella relazione con gli alunni.

Inoltre, quando si chiede agli insegnanti quale strategie adotterebbero in seguito ad un evento di aggressione da parte di un alunno gli insegnanti mostrano un atteggiamento prevalente di riconciliazione, con il 76,8% (vedi figura 9).

Un ultimo aspetto studiato nella nostra indagine è dato dalle organizzazioni di significato personale (vedi figura 10).

Figura 9 – Strategie impiegate dagli insegnanti nel rapporto con l'alunno aggressivo

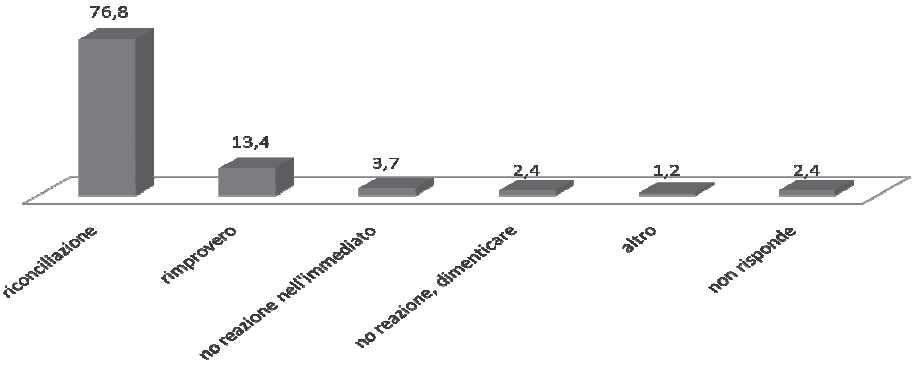
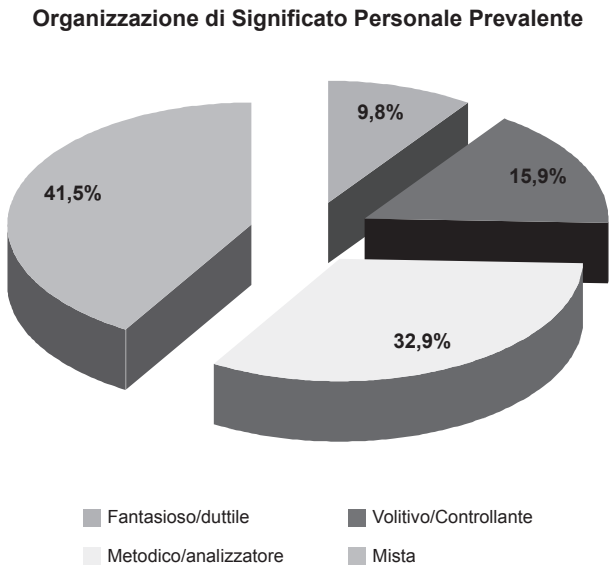


Figura 10 – Frequenze delle organizzazioni di significato personale



Gli insegnanti presentano in percentuale più alta (41,5%) organizzazioni di significato personale di tipo cosiddetto Misto. Tali soggetti hanno una personalità costruita attorno ai temi fondamentali di due organizzazioni di significato personale: il Fantasioso/Duttile con il

Volitivo/Attento o, anche, il Metodico/ Analizzatore con il Volitivo/ Attento. Organizzazioni di significato personale di tipo Metodico/Analizzatore sono presenti nel 32,9% degli insegnanti: la persona si affida primariamente al potere del pensiero di staccarsi dall'immediatezza dell'esperienza per coglierne gli aspetti invarianti (razionalizzazione) e la ragione, più che l'emozione, è il canale principale di conoscenza del mondo. Stili di personalità meno frequenti nel gruppo di insegnanti esaminato sono invece i restanti. In particolare lo stile Volitivo/Attento si presenta con una frequenza del 15,9% e si riferisce ad individui che avvertono molto forte la necessità di sentire pieno controllo della situazione in cui si trovano ed è a queste condizioni che maggiormente avvertono il senso di autoefficacia, sicurezza e benessere. Per questi individui il benessere è legato anche alla percezione della fiducia e del riconoscimento che si riceve dagli altri. Lo stile Fantasioso/Duttile si presenta con il 9,8% di frequenze. Questi soggetti si caratterizzano per la flessibilità e per l'assoluta mancanza di rigidità. Inoltre, la permeabilità fra pensieri ed emozioni, fra le diverse fonti di conoscenza, fra le diverse funzioni della mente è molto alta. C'è il gusto per le commistioni di saperi che spesso porta alla generazione di idee e progetti nuovi e insoliti.

Infine, lo stile Responsabile/Riflessivo non risulta presente in questo gruppo di insegnanti. Si tratta di un dato interessante essendo questo stile di personalità caratterizzato dalla tendenza all'accudimento che rappresenta la modalità di base con cui si entra in relazione con gli altri e che genera benessere e soddisfazione.

Allo scopo di rispondere alla domanda di partenza di individuare i fattori di rischio e di protezione per gli insegnanti abbiamo confrontato questi risultati ottenuti con il livello di burnout misurato con il MBI.

Incrociando i risultati ottenuti dalla Scala delle Concezioni Costruttiviste dell'Intelligenza con i tre livelli di burnout emerge che il 20,6% dei soggetti con basso costruttivismo ha un alto livello di esaurimento emotivo. Mentre, gli insegnanti con una elevata concezione di costruttivismo (79,2%) mostrano prevalentemente bassi livelli di esaurimento (vedi figure 11, 12 e 13).

Per le scale di Depersonalizzazione e Mancanza di Realizzazione Professionale, invece, non si trovano differenze superiori al 7% tra soggetti con Alto e Basso livello di Costruttivismo. Si possono considerare queste differenze come casuali, o comunque assai poco rilevanti.

Figura 11 – Distribuzione dei livelli di esaurimento emotivo nei due sotto-gruppi alto vs. basso costruttivismo

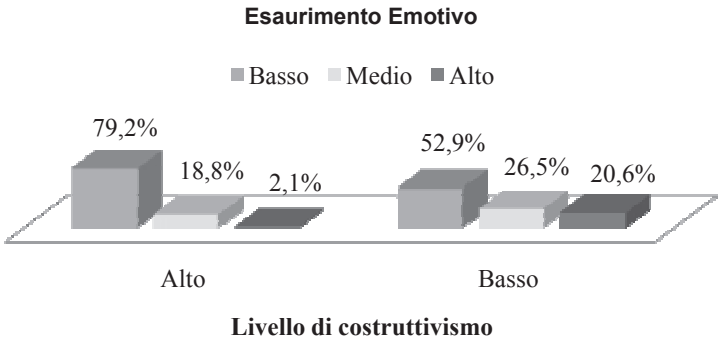


Figura 12 – Distribuzione dei livelli di depersonalizzazione nei due sotto-gruppi alto vs. basso costruttivismo

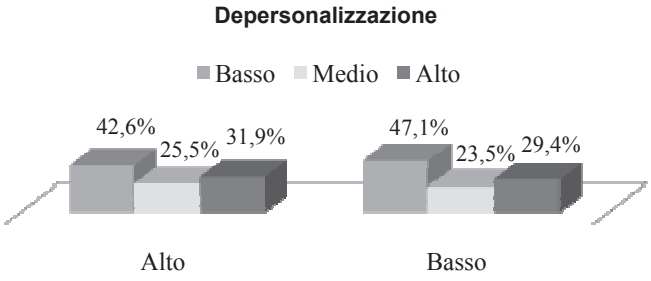
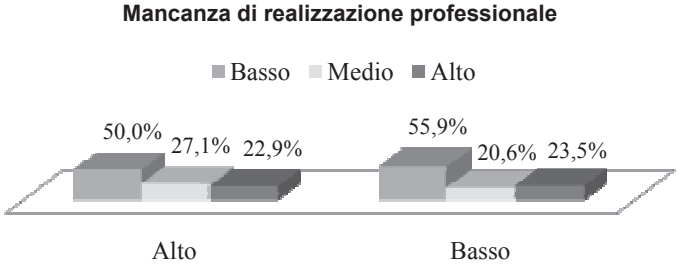


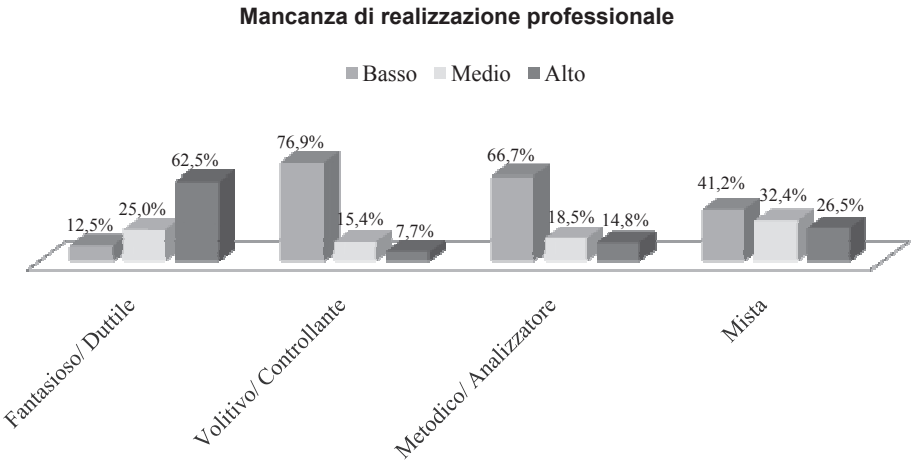
Figura 13 – Distribuzione dei livelli di mancanza di realizzazione professionale nei due sotto-gruppi alto vs. basso costruttivismo



Un ulteriore confronto è stato effettuato tra il tipo di sostegno sociale che l'insegnante ricerca e il livello di burnout. Dalle analisi effettuate si rileva che il livello di burnout non sembra essere in relazione con la qualità delle fonti di sostegno sociale utilizzate dai soggetti del campione.

Si è inoltre indagata la distribuzione dei valori di burnout all'interno di ciascuna Organizzazione di Significato Personale. I risultati rilevano che per quanto riguarda la scala di Realizzazione Professionale, ben il 63,5% dei soggetti con stile Fantasioso/Duttile presentano alti valori di burnout. Poiché questo tipo di soggetti è anche il più sensibile al giudizio (o rispecchiamento) degli altri, ed essendo questa sottoscala formata soprattutto da affermazioni che si riferiscono al rapporto con gli alunni, risulta chiaro come le persone con Organizzazione di tipo Fantasioso/Duttile siano più a rischio di mancata realizzazione professionale (vedi figura 14).

Figura 14 – Distribuzione delle organizzazioni di significato nella scala mancanza di realizzazione professionale del MBI



Non sono state individuate, invece, particolari differenze tra le Organizzazioni di Significato Personale rispetto alle altre dimensioni del burnout (Depersonalizzazione ed Esaurimento Emotivo).

Sintesi dei risultati e considerazioni finali

I risultati della nostra ricerca possono essere schematizzati come segue:

1. Gli insegnanti presentano in una percentuale più alta una concezione di alto costruttivismo per quanto riguarda le concezioni dello sviluppo dell'intelligenza. Questo dato è particolarmente interessante se pensiamo che questo gruppo ha in media più di 15 anni di esperienza di insegnamento e sappiamo dalla ricerca che tendenzialmente chi insegna da molti anni tende a perdere questo tipo di concezione lasciando spazio ad una maggiore deresponsabilizzazione verso lo sviluppo degli allievi. Ciò non si verifica nel caso che gli insegnanti seguano un percorso di formazione come verificato nel caso degli insegnanti del corso di specializzazione per il sostegno ed in questa situazione. Ciò ci spinge a ritenere che la formazione continua proposta a questi insegnanti svolga un ruolo positivo in questo senso.
2. Gli insegnanti cercano sostegno, in caso di difficoltà o quando necessitano di un confronto e di uno scambio costruttivo, piuttosto nella propria rete sociale e all'interno del sistema scolastico. Privilegiate sono le figure professionali che possono offrire occasione di riflessione sui problemi emersi, come ad esempio i colleghi, il dirigente o un esperto. Anche in questo caso ciò che emerge è la presenza di una rete a cui attingere che, come emerso in letteratura, può costituire un importante fattore di protezione.
3. Gli insegnanti mostrano un basso esaurimento emotivo, una bassa depersonalizzazione e disaffezione al lavoro, ed infine una bassa insoddisfazione professionale. Un dato, questo, che contrasta con quanto rilevato nelle nostre precedenti ricerche in cui ad una concezione costruttivista era legato un più alto livello di esaurimento emotivo. Anche in questo caso il dato può essere letto interpretando la funzione di protezione svolta, da un lato, dal contesto formativo a cui essi partecipano; dall'altro, dalla consistente presenza di sostegno sociale a cui essi dichiarano di rivolgersi.
4. Gli insegnanti mostrano una buona regolazione delle emozioni, intesa come capacità di contenere le emozioni sentite rispetto a quelle mostrate. Questo è un aspetto particolarmente importante soprattutto per la comprensione e l'auto-regolazione di emozioni come la

collera, il disprezzo ed il disgusto che possono diventare risposte aggressive alla violenza dell'alunno. Gli insegnanti confermano questa disposizione verso una regolazione delle emozioni nel rapporto con gli alunni preferendo nettamente una strategia di riconciliazione in risposta all'aggressività dell'alunno, piuttosto che il rimprovero.

5. Gli insegnanti mostrano in prevalenza un'organizzazione di significato di tipo misto (fantasioso/duttile con volitivo/attento) e di tipo metodico/analizzatore. Si tratta di due stili di personalità coerenti con i comportamenti di ricerca di aiuto, di sostegno e disponibilità all'ascolto.

A nostro avviso questi dati mettono in evidenza che se gli insegnanti vogliono promuovere il proprio benessere devono, all'interno di un percorso di formazione continua, avviare un processo di riflessione metacognitiva sul proprio funzionamento/disfunzionamento, sia emotivo/affettivo (burnout), sia sociale che cognitivo o di organizzazione di personalità. Difatti, solo la conoscenza di se stessi può indurre la conoscenza degli altri (allievi e colleghi) e l'autoregolazione delle proprie emozioni, strategie e processi che sono le premesse per una educazione che solleciti il benessere anche negli allievi.

Il benessere in tal senso risulta essere una valutazione cognitiva e affettiva della propria vita, altamente influenzata da disposizioni personali, come affettività positiva e negativa, autostima e senso di autoefficacia, le caratteristiche di personalità possono spiegare parte delle differenze individuali riguardo il benessere, ma le sfide/opportunità e gli ostacoli/risorse del contesto risultano essere altrettanto influenti nella costruzione del benessere nella misura in cui esiste una valutazione personale positiva e consapevole della qualità della propria vita (Delle Fave, 2007).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ALBANESE O. (2003) (a cura di), *Percorsi metacognitivi*, Franco Angeli, Milano

ALBANESE O. (2006) (a cura di), *Disabilità, Integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*, Edizioni Junior, Bergamo

ALBANESE O., FIORILLI C., STREPPARAVA M.G., ZORZI F. (2007), Le organizzazioni di significato personale e il superamento del burnout negli insegnanti, *IAEVG Conference*, Padova (presentazione orale).

ALBANESE O., DOUDIN P.A., FARINA E., FIORILLI C., STREPPARAVA M.G. (2007), Rischi e risorse nella professione insegnante, in Delle Fave A. (a cura di), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano.

ALBANESE O., FARINA E., FIORILLI C. (2007), L'épuisement des enseignants. Aide et soutien, *Congrés ACFAS*, Université de Trois-Rivières, Canada, 7-9-Maggio (presentazione orale).

ALBANESE O., FIORILLI C. (2000), Ruolo dell'esperienza e della cultura nelle concezioni degli insegnanti, *Atti del III Convegno Nazionale SIPEF, Professione e ricerca in Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, Erikson, Trento, (pp. 22-23).

ALBANESE O., FIORILLI C. (2001), Docenti e concezioni dello sviluppo dell'intelligenza degli allievi, in M. Timpano, M.A. Pinto e O. Albanese (a cura di), *Il bilinguismo nella comunità italo-greca di Atene. Aspetti metalinguistica, socio-linguistici e cognitivi*, Atene: Società Italiana Dante Alighieri (pp. 125-182).

ALBANESE O., FIORILLI C. (2006), Riflessioni sulla formazione degli insegnanti iscritti alla scuola interuniversitaria lombarda di specializzazione per l'insegnamento secondario (SILSIS-MI), indirizzo sostegno, in O. Albanese (a cura di), *Disabilità, Integrazione e formazione degli insegnanti. Esperienze e riflessioni*, Edizioni Junior, Bergamo, (pp. 119-136).

BETORET F.D. (2006), Stressor, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain, *Educational Psychology*, *26*, 519-539.

CHAN D.W. (2002), Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Honk Kong, *Educational Psychology*, *22*, 557-569.

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

DIENER E. (2000), Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index, *American Psycologist*, *55*, 34-43.

DOUDIN P.-A., CUCHORD D. Questionnaire de Soutien Sociale -QSS et Questionnaire de Control des Emotions -QCE (in press).

DRAGO R. (2006), Presente e futuro degli insegnanti: Rassegna della ricerca internazionale, *Psicologia dell'Educazione e della formazione*, *vol. 8*, 199-224.

FARÌA L., FONTAINE A.M. (1994), Theacher's social representations of intelligence: An exploratory study with Portuguese teachers, in A. Clemente, G. Musitu e G. Gutiérres (a cura di), *Intervenciòn Educativa e Desarrolo Humano*, Edizioni Set I Set, Valencia, (pp. 29-38).

FIORILLI C. (2003), Le concezioni degli insegnanti sull'intelligenza e l'importanza di trasformare le credenze in conoscenze, in O. Albanese (a cura di), *Percorsi metacognitivi*, Franco Angeli, Milano, (pp. 90-114).

GUIDANO V. (1991), *The self in Process. Toward a Post-Rationalist Cognitive Therapy*, The Guilford Press, New York.

HALBESLEBEN J.R.B., BUCKLEY M.R. (2004), Burnout in organizational life, *Journal of Management*, *30*, 859- 879.

HOBFOLL S.E. (2001), The influence of culture, community, and the nested self in the stress process: Advancing conservation of resource theory, *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337-370.

KAHN J.H., SCHNEIDER K.T., JENKINS-HENKELMAN T.M., MOYLE L. (2006), Emotion social support and job burnout among high-school teachers: is it all due to dispositional affectivity?, *Journal of Organizational Behaviour*, *27*, 793-807.

KEYES C.L.M. (1998), Social Well-being, *Social Psychology Quarterly*, *61/2*, 121-140.

KYRIACOU C. (1998), Theacher stress: Past and present, in J. Dunkam e V. Varma (a cura di), *Stress in teachers: Past, present and future,* London, Whurr, (pp. 1-13).

LAFORTUNE L., DEAUDELIN C. (2004), La metacognizione in una prospettiva trasversale, in O., Albanese, P.-.A. Doudin e Martin D. (2004) (a cura di), Metacognizione ed Educazione, Milano, Franco Angeli, (pp. 58-73,).

LARSON J.S. (1993), The measurement of Social Well-being, *Social Indicators Research*, *28*, 285-296.

LINLEY P.A., JOSEPH S. (2004), Applied Positive Psychology: A New Perspective for Professional Practice, in P.A. Linley e S. Joseph (a cura di), *Positive Psychology in Practice*, Wiley, Hoboken, NJ, (pp. 3-12).

MASLACH C., JACKSON S.E. (1981), *MBI: Maslach Burnout Inventory*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

PICARDI A., MANNINO G., ARCIERO G., GAETANO P., PILLERI M.F., ARDUINI L., VISTARINI L., REDA M.A. (2003), Costruzione e validazione del QSP, uno strumento per la valutazione dello stile di personalità secondo la teoria delle

"organizzazioni di significato personale", *Rivista di Psichiatria*, *vol. 38*, 13-34.

REZZONICO G., STREPPARAVA M.G. (2004), Percorsi di nascita del mondo e del sé: i sogni nelle diverse organizzazioni di significato personale, in G. Rezzonico e D. Liccione, (a cura di), *Sogni e psicoterapie. L'uso del materiale onirico in psicoterapia cognitiva,* Bollati Boringhieri, Torino, (pp. 127-179.

RYFF C.D. (1989), "Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being", *Journal of Personality and Social Psychology*, *57,* 1069-1081.

SIRIGATTI S., STEFANILE C. (1992), Aspetti e problemi dell'adattamento italiano del MBI, *Bollettino di Psicologia Applicata, 202*, 3-12.

SIRIGATTI S., STEFANILE C., MENONI E. (1988), Sindrome del burnout e caratteristiche di personalità, *Bollettino di psicologia applicata, 187/188*, 55-63.

VAN DYCK R., WAGNER U. (2001), "Stress and strain in teaching: A structural equation approach", *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 243-259.

WATSON D., CLAECKE L.A. (1984), "Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states", *Psycological Bullettin*, 96, 193-212.

ZELLARAS K.L., PERREWÉ P.L. (2001), Affective personality and the content of emotional social support: Coping in organizations, *Journal of Applied psychology*, *86*, 459-467.

COSIMO GUIDO

CULTURA DEL BENESSERE E NUOVA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

SOMMARIO:

1. ***Introduzione***

2. ***La scuola e la cultura del benessere***
2.1. Aspetti del dibattito accademico
2.2. Il dibattito istituzionale
2.3. Il Piano nazionale per il benessere

3. ***Per una nuova professionalità docente***
3.1. Relazionalità e cultura digitale
3.2. Competenze sociali e civili, competenza metacognitiva, studio quotidiano
3.3. La comunicazione didattica
3.4. Continuità e interdisciplinarità

4. ***Per concludere: un docente esperto?***

5. ***Note bibliografiche***

1. Introduzione

Delle problematiche relative al tema generale del benessere in ambito scolastico e, di conseguenza, al tema della scuola attraente ci siamo occupati in altra sede (1).

È ovvio che una scuola nella quale docenti e allievi operano in condizioni di sufficiente benessere fisico e psicologico è già di per sé una scuola attraente.

All'analisi di tale tematica ed alla possibile implementazione delle condizioni essenziali per la sua, anche parziale, traduzione operativa sono state recentemente finalizzate molteplici iniziative istituzionali, nazionali e locali.

Ricordiamo, fra le altre, quella relativa al progetto "Guadagnare salute", relativo al monitoraggio dei rischi comportamentali in età evolutiva (6-17 anni), con particolare riferimento ai problemi dell'educazione alimentare, delle tossicodipendenze, del bullismo, ecc.

Ricordiamo anche le iniziative relative alla giornata e alla settimana del benessere.

Né possiamo sottacere le molteplici iniziative collegate al progetto "Scuola che promuove salute" articolato su base territoriale nell'intera provincia di Bari.

Tale progetto, molto complesso, va avanti da alcuni anni, anche attraverso il sostegno culturale di appositi, collaterali itinerari di formazione nonché attraverso il costante monitoraggio di un "Osservatorio delle politiche giovanili", appositamente istituito.

Il progetto, che è esteso a centinaia di scuole di ogni ordine e grado ed è articolato su base territoriale, attraverso una rete di cinque Poli organizzativi, affidati ad altrettanti dirigenti scolastici, tende essenzialmente a favorire la prevenzione dalle dipendenze (le più varie) per la promozione dello *star bene*.

E tende altresì ad incrementare il protagonismo delle scuole e quindi la specifica ed originale progettualità di territorio, attraverso il coordinamento del Comitato Tecnico per l'educazione alla salute ed ovviamente dell'Ufficio Scolastico regionale Puglia (2).

Lo stesso progetto si è, infine, arricchito di un'ulteriore interessante iniziativa di ricerca, coordinata dalla professoressa Antonella Delle Fave, dell'Università statale di Milano, che ha coinvolto un'intera classe di un'istituto di istruzione secondaria di secondo grado di Bari, i cui allievi ed i rispettivi docenti sono stati elettronicamente ed individualmente monitorati, più volte al giorno e per un'intera settimana: i risultati della ricerca sono peraltro consultabili in questo stesso volume (3).

Ovviamente tutte le iniziative sin qui elencate vanno inquadrate nel *Piano nazionale per il benessere dello studente*, per il triennio 2007-2010, varato dal Ministero della Pubblica Istruzione, con la Direttiva del 18-4-2007, n. 1958.

Nel contesto surriferito, esamineremo ora, brevemente, alcuni parametri dell'attuale cultura del benessere per poi passare ad indicarne alcuni collegamenti con la professionalità docente nella scuola di oggi.

2. La scuola e la cultura del benessere

Come abbiamo appena visto, la scuola è oggi ricca di tante iniziative finalizzate al conseguimento del benessere dei ragazzi, ma la scuola deve essere anche – ed essenzialmente – essa stessa palestra di ricerca e di impegno intellettuale sullo stesso tema del benessere, anzi, proprio a scuola possono essere gettate le basi per la costruzione dell'edificio teoretico del benessere, cioè, in sintesi, per la delineazione di una vera e propria *cultura del benessere*.

La costruzione della cultura del benessere deve inevitabilmente prendere le mosse dalla constatazione di un dato di fatto: come confermano tante indagini, gli studenti di oggi denunciano un profondo senso di demotivazione se non addirittura di noia.

Non è già questo disinvestimento motivazionale un segno inequivocabile di malessere?

Si potrà pure continuare a parlare dei ragazzi d'oggi come dei "nuovi barbari", ma anche questa denominazione non segnala la presenza di un profondo malessere esistenziale ed, ovviamente, anche scolastico?

Bisogna, dunque, correre ai ripari e, in primo luogo, *parlare* e poi ancora *parlare* ai e con i ragazzi e *ascoltarli*, ma ascoltarli seriamente: con le orecchie e con gli occhi, cioè guardandoli in volto, poiché solo attraverso la reciprocità dello sguardo è possibile cogliere ed accogliere il senso profondo delle parole.

Nelle loro assemblee gli studenti chiedono, in fondo, non molte e stravaganti cose, fra le quali, per esempio: una nuova didattica, meno lezioni frontali, partecipazione alle attività di programmazione didattica, più spazio e tempo per le attività e la cultura giovanili e così via.

Queste richieste pongono alcune condizioni specifiche e utili a favorire significativi livelli di benessere nelle istituzioni scolastiche, anche perché è noto che il processo di apprendimento trae sicuro vantaggio da una situazione di benessere soggettivo e collettivo.

2.1. Aspetti del dibattito accademico

Vediamo allora cosa, sul piano culturale, si intende per benessere.

Senza partire da Giovenale, teorico della *mens sana in corpore sano,* oggi il benessere viene di solito collegato a condizioni soggettive quali la salute, il livello di istruzione, il reddito, la disponibilità alle relazioni sociali, la soddisfazione dei bisogni, ecc.

A questo specifico proposito, qualche autore ha addirittura richiamato, collegandola ai temi del benessere, la teoria della *piramide dei bisogni* di Maslow, secondo cui si parte dai bisogni primari, quelli fisiologici, per salire verso quelli, sempre più significativi, di sicurezza, appartenenza, stima e successo, autorealizzazione (4).

Un autore molto noto, Rogers, dice che il benessere consiste nel pieno funzionamento delle potenzialità soggettive e quindi nella fattiva realizzazione della propria personalità (5).

Tanti altri autori identificano il benessere con lo stato di personale felicità o, più precisamente, in particolare secondo Campbell, con la "soddisfazione di vita" e quindi col concetto di qualità della vita (6).

Per C. M. Wylie, il benessere va inteso non tanto come uno *stato*, ma come adattamento all'ambiente, cioè come una condizione dinamica di *equilibrio* fra il soggetto e l'ambiente (7).

Per altri autori il benessere si realizza essenzialmente attraverso la ricerca, anzi la selezione della cosiddetta *esperienza ottimale*, intesa, per esempio da Delle Fave, come una condizione esistenziale piena, positiva e gratificante sul piano affettivo, psicofisico ed anche relazionale, onde il benessere non può essere, com' è ovvio, che benessere condiviso (8).

A questo punto non si può non segnalare che il concetto di *esperienza ottimale* può trovare particolare applicazione nelle cosiddette "professioni di aiuto", fra cui quella sanitaria e ancor più quella educativa, nelle quali può essere anche molto alto il rapporto fra benessere lavorativo e soddisfazione personale (9).

Da notare che C. Keyes ha insistito, in particolare, sul concetto di *benessere sociale*, caratterizzato, fra l'altro, da cinque elementi essenziali: la *coerenza* con la società, la fiducia nella *crescita* sociale, l'*integrazione* sociale, la personale *accettazione* della società, la possibilità di apportare un *contributo* allo sviluppo sociale (10).

Altri autori, fra i quali Peterson e Seligman, hanno esaminato le *virtù* indispensabili all'esercizio del benessere, fra cui la disponibilità umana, la saggezza, il senso di giustizia, il coraggio personale, il senso di moderazione, ecc. (11).

A. Antonovsky ha sottolineato, invece, la necessità di conferire, ai fini della percezione del benessere, un senso agli eventi della vita, per renderli accettabili in un quadro di generale *coerenza* esistenziale (12).

Altri autori, fra cui Ryan, individuano il benessere nella capacità di autodeterminazione, di autorealizzazione, di autostima, di autoinvestimento (13).

Altri ancora, fra cui Ryff, insistono sulla complessa articolazione del concetto di benessere, caratterizzato da almeno sei elementi: autonomia personale, padronanza di sé e dell'ambiente, accettazione di sé, relazionalità, crescita personale, capacità propositiva (14).

Infine, con particolare riferimento alla professionalità docente, altri autori, fra cui Bandura, hanno insistito sul benessere come *soddisfazione professionale,* basata sul senso di *autoefficacia,* che influisce sul comportamento personale del docente nonché sui risultati scolastici degli alunni, specialmente se il senso di autoefficacia è collegato all'adozione di innovazioni organizzative e didattiche (15).

Non si può non notare, a questo punto, il parallelismo fra l'influsso dell'autoefficacia sui risultati degli studenti e il ruolo predittivo che la consapevole autoefficacia del docente ha sull'esito scolastico degli allievi, secondo il noto *effetto Pigmalione*, studiato da R. Rosenthal (16).

Al termine di questa brevissima e del tutto incompleta rassegna sulla cultura del benessere, è opportuno ricordare la ormai copiosa letteratura che sul benessere ha prodotto la psicologia positiva (Seligman, Csikszentmihalyi, ecc.) che, in generale e semplificando, considera il ben-essere come atteggiamento positivo e ottimistico verso la vita, come valorizzazione delle risorse personali, dell'autostima, dell'empatia, della creatività, della capacità relazionale e di una particolare qualità personale: una inesauribile, fiduciosa speranza (17).

Come si nota da questa pur breve elencazione, le teorie del benessere sono tante, spesso, almeno per taluni aspetti, ripetitive, ma sicuramente segnalano il livello di complessità di tale tematica, che comunque investe la vita -e persino il modo di intenderla- di milioni di persone.

2.2. Il dibattito istituzionale

Ebbene, esaminati finora alcuni aspetti, per così dire, "accademici", della cultura del benessere, vediamo ora di esaminarne altri di carattere, diciamo così, più istituzionale.

A livello internazionale, e quindi, in primo luogo, a livello dell'OMS (Organizzazione mondiale della Sanità), la salute è intesa come progressiva integrazione, nella crescita personale, dei livelli di organizzazione bio-fisica, psichica e sociale e, di conseguenza, anche il concetto di benessere viene allargato ad una latitudine comprensiva di tutti gli aspetti biologici, psicologici e sociali della condizione esistenziale.

Il fatto che nel concetto di salute ed in quello di benessere siano comprese anche la dimensione psicologica e addirittura quella sociale è sicuramente un'importante conquista culturale e di civiltà.

Insomma, traducendo il tutto in termini scolastici, possiamo oggi dire che si va a scuola sicuramente per imparare tante cognizioni, ma essenzialmente per *imparare a vivere*, come dice Morin, e quindi per star bene in salute, cioè per realizzare il proprio benessere, nel senso più attuale ed onnicomprensivo del termine, come benessere fisico, psichico e sociale e quindi, ancora una volta, come benessere condiviso.

Si tratta, come si nota, di una straordinaria rivoluzione culturale che tende ad allargare notevolmente i compiti della scuola, sollecitata oggi ad uscire dal suo tradizionale guscio intellettualistico per aprirsi ad obiettivi nuovi: l'educazione alla salute e la promozione del benessere degli studenti ed, ovviamente, dei docenti.

Gran parte del merito di questa svolta spetta, come già detto, all'OMS che addirittura, fin dal 1948, nel preambolo del suo documento costitutivo, enunciava solennemente che "si intende per salute non solo assenza di malattia, ma un completo stato di benessere fisico, mentale e sociale".

Nel corso degli ultimi sessanta anni sono stati fatti grandi passi in direzione della piena acquisizione ed attuazione di tale concetto di salute, coincidente con il completo benessere della persona.

Ciononostante, oggi, la letteratura specialistica registra non poche diffidenze rispetto all'impostazione dell'OMS, che viene accusata di costruire solo utopie, a partire proprio dalla definizione di salute estesa al benessere fisico, psicologico e sociale e dunque, in qualche modo, anche, addirittura, alla felicità delle persone, il che indicherebbe un

più evidente apprezzamento per gli aspetti emotivi ed edonistici della condizione umana e del benessere esistenziale.

Tali voci critiche ritengono che, se si allarga tanto il concetto di salute, si finisce col salutizzare, cioè col medicalizzare tutti gli aspetti della persona, ma anche della società, affidando in tal modo alla sanità, e quindi alla medicina, un ruolo troppo grande ed al medico il profilo, eccessivamente paternalistico, di onnipotente plenipotenziario del benessere individuale e sociale (18).

Da varie parti, comunque, si chiede oggi un dibattito ufficiale che possa eventualmente anche portare alla revisione dell'impostazione dell'OMS, relativamente al concetto di *salute tout court come benessere,* che, si sostiene, potrebbe favorire, oltre tutto, una grossa confusione fra salute e felicità (19).

A questo punto si potrebbe però ribattere a tali critiche, sostenendo che, al contrario, la posizione dell'OMS ha contribuito, proprio proponendo una latitudine molto vasta del concetto di salute, a delimitare gli spazi degli interventi sanitari e quindi a demedicalizzare la cultura della salute.

È chiaro infatti che se la buona salute coincide col ben-essere globale delle persone, non può spettare solo al medico il compito di coltivare il benessere bio-psico-sociale degli esseri umani, ma anche alla scuola, alla legislazione, all'economia, alla politica, all'organizzazione sociale e ambientale.

Il fatto che l'accezione di salute proposta dall'OMS comprenda anche il benessere psicologico e sociale, indica che stare in buona salute significa anche avere soddisfazione della propria vita, gratificazione per le relazioni sociali intraprese e, fondamentalmente, autostimarsi.

Ebbene, sappiamo che, per esempio nei ragazzi, l'autostima è indotta essenzialmente dalla stima dei genitori, dei docenti e dei compagni: donde l'importanza della pedagogia dell'incoraggiamento, dell'attenzione, del rispetto, della relazionalità e della *peer education*, come elementi fondanti della professionalità docente.

Da qui l'impossibilità della medicina di occuparsi, in termini di esclusività, del vasto mondo della salute e del benessere del singolo e della collettività e, di conseguenza, la necessità di una articolata sinergia fra medicina, psicologia, sociologia e pedagogia.

Che la salute non riguardi il solo settore sanitario era già stato chiaramente detto dall'OMS nella famosa "Carta di Ottawa" (1986), dove

al principio di *prevenzione* si aggiungeva quello di *promozione* della salute.

Non più quindi soltanto prevenzione delle patologie o del disagio, specialmente giovanile, ma anche promozione del benessere individuale e sociale e quindi coinvolgimento dei singoli e delle popolazioni per il controllo del loro livello di salute e per il suo continuo miglioramento: il che comporta la necessità di attivare processi di formazione dei cittadini, per operare scelte consapevoli finalizzate al benessere di ciascuno e di tutti.

Proprio per questo le condizioni fondamentali per l'esercizio della salute e del benessere, sono, da Ottawa in poi: la pace, l'istruzione, l'alimentazione, l'ambiente, la casa, il lavoro, l'equità sociale.

Anzi, recentemente, anche in Italia, si è insistito sulla opportunità dell'allargamento del concetto di benessere, con particolare riferimento all'aspetto economico (20).

Queste impostazioni sollecitano, in particolare, il coinvolgimento della politica, dell'economia e della scuola per favorire iniziative organiche e specifiche in direzione della promozione della salute e del benessere dei singoli e delle comunità scolastiche e sociali.

Il concetto di *promozione* della salute e del benessere è particolarmente efficace, com'è ovvio, anche e specialmente in campo educativo, perché si traduce nell'impegno pragmatico di educazione *alla* salute, nell'adozione di programmi per il potenziamento dell'autoefficacia, di incoraggiamento dell'autonomia decisionale e della *coerenza* personale nel perseguire itinerari di implementazione educativa per la salute (molti sono convinti che il fumo e la droga fanno male, ma continuano a fumare o a drogarsi:con quale coerenza?).

La "Dichiarazione mondiale sulla salute" (1998) dell'OMS ha prodotto, per la Comunità Europea i famosi *21 punti per la promozione della salute,* fra i quali gli obiettivi della *salute per tutti*, dell'adozione di stili di vita più sani, di un'efficace politica ambientale, di *equità nella salute*, attraverso iniziative intese a ridurre le disuguaglianze dello stato di salute fra le popolazioni europee.

Peraltro, l'*Osservatorio Europeo su sistemi e politiche per la salute* ha individuato, come fondamentali, i seguenti cinque aspetti dello stato di benessere: aspetto emotivo, mentale, fisico, sociale e spirituale.

Da tutto ciò si evince comunque che la salute è il bene prioritario per eccellenza (un *bene meritorio*, come si dice) perché permette la

fruizione di tutti gli altri beni, che altrimenti, senza la salute, non potrebbero essere goduti.

2.3. Il piano nazionale per il benessere

Sulla stessa linea degli indirizzi politico-culturali dell'OMS si colloca il già menzionato *Piano nazionale per il benessere dello studente*, che propone un significativo allargamento del concetto di benessere, inteso come denominatore comune di molteplici fenomeni ed opportunamente utilizzato come un vero e proprio *laboratorio stabile* delle problematiche afferenti ai temi dell'educazione alla salute.

La più ampia latitudine accordata al concetto di benessere si estrinseca nella scelta di *dieci aree* di intervento o, su un piano più pragmatico, di *dieci azioni* che, oltre ai tradizionali percorsi, propongono anche nuovi itinerari.

Infatti, accanto alle consuete azioni progettuali di educazione alla salute e di promozione del benessere, quali la lotta contro le tossicodipendenze attraverso la promozione di stili di vita positivi, l'educazione alimentare, l'educazione ambientale e l'attività sportiva, si collocano le azioni di più recente introduzione, quali il volontariato, l'educazione alle pari opportunità, l'accoglienza per lo straniero e quindi l'educazione interculturale, l'educazione alla legalità (nei suoi aspetti più attuali, quali la lotta contro il bullismo e contro la violenza in genere per la formazione della cittadinanza attiva), l'educazione stradale ed, infine, il corretto utilizzo delle nuove tecnologie, che poi significa educazione tecnologica o, meglio, nella sua versione più diffusa ed accreditata specialmente a livello della Comunità Europea, educazione digitale.

Indubbiamente, così concepita, la latitudine dell'educazione alla salute appare veramente senza confini ed assume una notevole complessità, ma si qualifica proprio per il superamento della *sola* dimensione preventiva, in favore della dimensione promozionale e, in buona sostanza, della sua connotazione educativa.

Accanto alla "medicina" (in senso lato) preventiva, viene così enfatizzata la pedagogia promozionale: anche se poi, in realtà e con riferimento allo specifico contesto scolastico, anche quello della prevenzione è un compito pedagogico, nel senso che nella scuola si deve *anche*

educare a prevenire i tanti fattori di rischio che minacciano costantemente la salute e il benessere dei ragazzi.

Prevenzione e promozione sono dunque elementi inscindibili del processo di crescita e quindi del processo educativo, anche al fine dell'acquisizione, da parte dei ragazzi, di quegli *stili di vita positivi* che (con gli *stili apprenditivi*, con gli *stili cognitivi*, con gli *stili insegnativi* e con gli altri profili di estrazione metacognitiva) costituiscono il fondamentale senso pedagogico delle moderne istituzioni scolastiche.

Possiamo, senza tema di sbagliare, dire che, in ogni senso e in ogni caso, e con una forte evocazione simbolica, *la scuola è una questione di stile*.

E questo andrebbe detto e ripetuto, nei modo e nelle forme più appropriate e rispettose, a tutti coloro che operano professionalmente nella scuola, in particolare, com'è ovvio, ai docenti.

Certo bisogna essere cauti ed evitare un allargamento indiscriminato del concetto di benessere, per evitare, sul piano della pur necessaria implementazione operativa, di cadere nel generico o, come è stato già osservato, nell'utopico.

Come si sa, per esempio, nelle linee di Lisbona 2010 è previsto che lo star bene a scuola concorra in modo determinante a prevenire la dispersione scolastica: e questo è certamente vero, ma è senz'altro improprio considerare, come obiettivo *determinante* dell'educazione alla salute e della promozione del benessere, la lotta contro la dispersione scolastica, che ha specifiche matrici oggettive e soggettive, sociali ed economiche, culturali e politiche che devono trovare altrove la loro coerenza operativa e scientifica, altrimenti tutto può confondersi in una indistinta nebbia concettuale.

Se tutto diventa educazione alla salute, nulla più è *effettivamente* educazione alla salute e al benessere.

3. Per una nuova professionalità docente

La cultura del benessere, per come è stata finora qui delineata, non può non richiedere un rinnovato impegno da parte della scuola come istituzione e, d'altra parte, non può non esigere una profonda ridefinizione del profilo professionale del docente.

Non è certo questa la sede per affrontare sistematicamente ed esaustivamente tale importante questione.

Ci limitiamo pertanto a delineare solo alcuni aspetti che, a nostro avviso, devono assolutamente caratterizzare la professionalità docente nella società contemporanea.

3.1. Relazionalità e cultura digitale

Emerge, in primo luogo, il problema della *relazionalità* fra docente ed allievo.

Come si sa, oggi l'età media dei docenti italiani è di circa 54 anni, mentre l'età media degli alunni è di circa 14 anni, con una distanza media fra docenti e studenti di circa 40 anni.

Si tratta di una differenza enorme sul piano esistenziale e su quello culturale.

I motivi di tante incomprensioni fra docenti ed allievi e di tanta criticità sul piano relazionale forse possono essere rintracciati, certo non solo, ma *anche* in questa distanza *culturale* fra i protagonisti del processo educativo.

I docenti hanno, in genere, una *cultura alfabetica*, atecnologica e tradizionale, mentre i ragazzi hanno sicuramente una cultura *postalfabetica*, che essenzialmente significa *cultura digitale*.

Non sono pochi, oggi ancora, in effetti, i docenti insensibili rispetto al mondo digitale.

Lo riconosce, perfino, ufficialmente, il testo delle *Indicazioni per il curricolo*, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, emanato il 31-7-2007, laddove precisa che "la diffusione delle tecnologie d'informazione e di comunicazione, insieme a grandi opportunità, rischia di introdurre anche serie penalizzazioni nelle possibilità si espressione di chi non ha ancora accesso a tali tecnologie. Questa situazione nella scuola è ancora più evidente. Allo stato attuale delle cose, infatti, le relazioni con gli strumenti informativi sono assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti" (21).

Peraltro, pur ammesso che fra gli studenti vi possa essere qualche ormai improbabile e quasi irreperibile soggetto tecnologicamente disarmato, fra i docenti, invece, la situazione è veramente preoccupante, visto che, in ogni scuola, vi sono tuttora sacche di insegnanti tecnologicamente impreparati ed insensibili o addirittura contrari alla nuova cultura digitale.

La cosa è tanto più grave se si pensa che l'Unione Europea ha diramato, il 18-12-2006, la *Raccomandazione* relativa alle *competenze chiave* per l'apprendimento, fra le quali assume un particolare rilievo proprio la *competenza digitale*, che ha carattere *trasversale* in quanto investe tutti i saperi ed è indispensabile "sia per favorire l'accesso ai saperi sia per rafforzare le potenzialità espressive individuali", come è precisato nelle *Indicazioni Nazionali* contenute nel *Documento Tecnico*, allegato al Regolamento relativo al nuovo obbligo d'istruzione per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado (22).

La *Raccomandazione Europea* sta assumendo sempre più, come si nota giorno dopo giorno, il ruolo straordinario di stimolo prezioso in favore del rinnovamento della professionalità docente.

Con la predetta *Raccomandazione,* a milioni di studenti europei viene chiesto di acquisire la competenza digitale ed, ovviamente, ai docenti di insegnarla.

Questo è uno degli aspetti fondamentali della nuova professionalità docente, atteso, oltretutto, che la Comunità Europea definisce le competenze chiave come "quelle di cui *tutti* hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (23).

L'enorme importanza culturale, sociale e scolastica delle otto competenze chiave (madrelingua, lingue straniere, competenza matematico-scintifica, digitale, metacognitiva: imparare ad imparare, civico-sociale, imprenditoriale, estetico-creativa) è ulteriormente sottolineata dal fatto che l'obbligo d'istruzione, oggi elevato in Italia ai 16 anni, deve assicurare *l'equivalenza formativa* di *tutti* i percorsi scolastici, indipendentemente, com'è ovvio, dagli specifici curricoli dei diversi ordini e indirizzi di studio (24).

Naturalmente anche la cultura digitale contiene non pochi aspetti di criticità, poiché, se è vero che apre al sapere in rete, al mondo globalizzato di internet, se favorisce l'accesso alle biblioteche di tutto il mondo, se pone, per la prima volta nella storia, i cittadini del nuovo millennio al cospetto di un mare sterminato di informazioni, tutto ciò avviene senza precisi e condivisi punti di riferimento culturale e scientifico, onde ci si ritrova tutti, oggi, di fronte ad un vero e proprio *sapere liquido*, come direbbe Bauman (25), sapere che presenta una caratteristica essenziale:è sostanzialmente *ingovernabile*.

Da qui la nostra *limitatezza* e quel senso malinconico di *incompletezza*, che, nonostante la potenza degli attuali mezzi tecnologici, connota oggi la nostra comune condizione culturale ed esistenziale e che, in ogni caso, dobbiamo però accettare, anzi accogliere addirittura come una risorsa e persino come un fatto positivo, che ci obbliga a *selezionare* e poi ancora a *selezionare* fra le tante informazioni ed a scegliere infine il *nostro percorso*, uno fra i tanti, ovviamente e legittimamente diverso da quello degli altri: siamo, volenti o nolenti, in questa particolare fase della società dell'informazione e della conoscenza, in presenza di un *sapere plurale*, che scaccia ogni tentazione di assolutezza e certezza ideologica e che disvela il pluralismo e la relatività di tutte le posizioni e, di conseguenza, la necessità di eleggere sinergie *interdisciplinari*, secondo l'appassionata sollecitazione culturale di Edgar Morin (26).

Il valore metodologico (in sede euristica) ed eminentemente pedagogico in sede educativa, della *selezione* nella cultura digitale deve ovviamente essere sempre accompagnato, nei contesti scolastico-formativi, da una indispensabile capacità di *sintesi* (di connessione, di aggregazione), sia pur parziale e provvisoria, secondo quanto ha efficacemente illustrato Howard Gardner, nella sua ultima pubblicazione, *Cinque chiavi per il futuro* (27), in cui tenta, fra l'altro, di impegnarsi nell'improba fatica, comune oggi a molti intellettuali, fra cui Morin e Jacques Attali, di previsione e costruzione del futuro (28).

3.2. Competenze sociali e civiche, competenza metacognitiva, studio quotidiano.

Occorre altresì segnalare che, oltre alla competenza digitale, la *Raccomandazione* della Comunità Europea sottolinea anche il valore delle *competenze sociali e civiche,* che riguardano le varie forme del comportamento giovanile.

La *Raccomandazione* infatti afferma: "La competenza sociale è collegata al *benessere* personale e sociale, che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute *fisica e mentale* ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno *stile di vita sano* vi può contribuire".

Come si nota, in questo passo (che propone un più articolato concetto di benessere, oltre a quelli già prima esaminati) sono sinergica-

mente collegati il concetto di benessere e quello di salute con il concetto di *stile di vita* che ne è il sicuro fondamento e che, inoltre, rappresenta, come abbiamo già detto, un obiettivo importante del compito pedagogico e quindi dell'impegno professionale del docente.

Egli non deve solo adoperarsi, com'è ovvio, per conoscere e utilizzare didatticamente gli *stili cognitivi* degli alunni, ma deve anche favorire l'acquisizione, da parte loro, di *stili di vita* sani.

L'etica del vivere e del convivere si colloca, infatti, al centro dell'attenzione professionale dei docenti del terzo millennio, come, peraltro, formalmente sostenuto dalle *Indicazioni per il curricolo*, già citate (29).

Nel nuovo quadro professionale del docente va però inscritta un'altra importante competenza, sempre segnalata dalla *Raccomandazione Europea*: la *competenza metacognitiva,* cioè la capacità, da parte degli allievi, di *apprendere ad apprendere*.

La competenza metacognitiva è tale perché, oltre al doveroso insegnamento delle cognizioni, il docente deve saper insegnare il *modo* di acquisirle, di conservarle, di comunicarle.

Da qui la necessità di saper utilizzare, da parte del docente, le tante tecniche e le strategie appropriate per insegnare il *come si studia*, i *tempi dello studio*, il *come quanto, quando si memorizza*, il *come riferire, comunicare, esporre,* e così via.

Queste tecniche non si insegnano quasi mai nella scuola, eppure sono molto importanti per il successo del processo di insegnamento-apprendimento e per l'esercizio corretto della professione docente.

Come fa un docente ad insegnare senza conoscere i repertori mentali degli allievi, senza conoscerne gli stili apprenditivi, i codici linguistici, gli stili cognitivi, a cui, in qualche modo, adeguare il proprio insegnamento, specialmente nei confronti degli alunni che hanno più bisogno di aiuto?

Purtroppo, in realtà, sovente i docenti non conoscono nemmeno i propri stili cognitivi o, almeno, non si sono quasi mai posto il problema di effettuare un attento automonitoraggio metacognitivo.

Questo accade anche perché l'Università non ha quasi mai *insegnato ad insegnare*, essendosi limitata a preparare laureati, magari anche bravissimi: ma tutti sappiamo che conoscer bene una disciplina non significa automaticamente saperla insegnare.

Oggi i corsi SSIS cercano, bene o male, di sopperire a tale carenza, fornendo ai docenti almeno una iniziale *specializzazione professionale*

prima della loro immissione in ruolo, la quale, attenzione, deve pur sempre significare non la *fine* del tempo degli studi, ma l'*inizio* di una vita di ricerca e di *studio quotidiano*: solo così il docente può sentirsi degno di quella che oggi chiamiamo *scuola che apprende*, prima che *scuola che insegna*.

E sia chiaro che quando si dice studio non ci si riferisce alla cosiddetta "preparazione prossima" del docente rispetto alla successiva lezione, ma allo studio nel senso proprio e autoreferente del termine, collegato ai propri interessi culturali e professionali, legato anche alla ricchezza della propria disciplina ed al suo spazio interdisciplinare; studio, ripetiamo, *quotidiano*, come insostituibile alimento vitale e culturale, come impagabile godimento intellettuale, come puro stato di *benessere vitale*, appunto.

Come si vede, la cultura del benessere ritrova sempre la sua attualità nei vari aspetti della vita e nei molteplici impegni esistenziali.

Non solo. Ma, sul piano scolastico, è in grado di contribuire a ridefinire i complessi parametri della nuova professionalità docente.

Abbiamo già fatto riferimento ad alcuni di questi parametri, che concorrono a riciclare la professionalità docente nelle istituzioni scolastiche d'ogni ordine e grado: la capacità relazionale, la cultura digitale, la sensibilità sociale e civica, la cultura del benessere, l'attenzione agli stili di vita, la competenza metacognitiva, la coltivazione quotidiana ed inesausta dell'intelletto e così via.

3.3. La comunicazione didattica

Senza fare ora ulteriori riferimenti alle tante nuove modalità di esercizio della professione docente, (la *benintesa* dimensione ludica dell'apprendimento; la pedagogia del sorriso; la metodologia dell'incoraggiamento; la didattica del rispetto; le tecniche laboratoriali; la climatizzazione pedagogica; l'attenzione sistematica al miglioramento continuo della *qualità* dell'esperienza scolastica; l'*educazione positiva*, secondo i canoni della *psicologia positiva;* i nuovissimi temi della *scuola attraente*; e via dicendo) (30), non possiamo non segnalare l'enorme importanza che assume, nel rapporto con i ragazzi, la *capacità di comunicazione*, che riguarda ovviamente genitori, docenti e dirigenti scolastici, ma, in primo luogo, almeno sul piano didattico, i docenti.

La comunicazione è il cuore del rapporto educativo e didattico ed è la base dell'interazione, cioè della relazionalità formativa e dell'intersoggettività.

Alla base della comunicazione vi è una fra le più importanti categorie etico-deontologiche: *il riconoscimento dell'altro, anzi dell'altro come soggetto*.

Sol che i docenti ponessero mente a questo principio, potrebbero evitare le varie forme di sopraffazione culturale o ideologica, di plagio o di indebita proiezione psicologica, che sovente si verificano nei confronti degli allievi, talvolta *oggettivati*, cioè tollerati o declassati a semplici oggetti o a strumenti di lavoro o anche, pensiamoci un po', a occasioni, ora di gratificazione, ora di sofferenza e, qualche volta, anche di autentica dannazione dei docenti.

A questo proposito appare utile citare testualmente un significativo brano del più importante teorico della *psicologia positiva*, Mihaly Csikszentmihalyi: "*Nella prospettiva di garantire l'istruzione a tutti, contenendo nello stesso tempo i costi, la formazione scolastica ed accademica viene organizzata in modo analogo alle linee di produzione delle industrie che producono tessuti o macchinari a buon mercato. Gli studenti passano da una lezione all'altra come i componenti di un'automobile lungo la catena di montaggio; dopo circa quindici anni dovrebbero essere preparati ad affrontare il mondo. Fortunatamente vi sono ancora insegnanti che non concepiscono gli studenti come macchine per l'apprendimento, computer in carne e ossa che si possono accendere premendo un pulsante e che elaborano e riproducono automaticamente informazioni. Questi insegnanti vedono gli studenti come esseri umani, con paure e sogni, con scopi e obiettivi e con un desiderio di autonomia di pensiero, che è praticamente impossibile estinguere. Gli insegnanti che condividono questa visione possono facilitare l'apprendimento dei propri studenti, ma l'organizzazione scolastica, i percorsi formativi proposti e le strategie pedagogiche utilizzate si fondano ancora, in molti casi, sulla convinzione che l'insegnamento possa essere razionalizzato ed automatizzato; in questo modo però si mancano clamorosamente gli autentici obiettivi educativi"* (31).

Occorre comunque ricordare che, nella scuola, di docenti impegnati ed appassionati ve ne sono; e tanti.

Per riprendere ora il tema della comunicazione, occorre aggiungere che anche il docente *bravo*, proprio perché conscio del suo carisma e

del suo potere di seduzione, deve avere la *capacità di ritirarsi* al momento opportuno, per favorire la crescita umana e l'autonomia intellettuale degli studenti, cioè il loro benessere.

E questo non è assolutamente facile, anzi risulta spesso molto difficile ed estremamente impegnativo.

La comunicazione deve, in fondo, tendere a dare e ricevere *conferme*, a riempire spazi di solitudine propria e altrui, a esplorare ostinatamente l'intelligenza degli altri, ma anche la propria: insomma è una sfida continua di carattere culturale, pedagogico e professionale, anche perché rappresenta, in ogni caso, l'eterno, difficilissimo gioco dell' entrare in sintonia con l'altro, di comprenderlo e di esserne compreso.

Ecco perché la didattica della comunicazione assume oggi un ruolo fondamentale nella preparazione professionale del docente.

Pensiamo solo ad un aspetto, al potere della parola, che è strumento privilegiato, pur se non unico, della comunicazione: la parola esalta, mortifica, inganna, divide, unisce, spinge all'azione o al risentimento, suscita frustrazione o incoraggiamento, interesse o passione, motivazione o sicurezza e quant'altro.

Ma pensiamo anche alla comunicazione non verbale, che talvolta è più incisiva della verbale: la gestualità, la mimica, lo sguardo, la postura, la grinta, il sorriso e persino la pausa intelligentemente gestita (si pensi a Celentano e al dibattito sulla pausologia) e, perché no, anche al silenzio che sovente è più greve delle parole e che la Montessori ha eletto a pregevole istituto didattico (la famosa lezione del silenzio!).

Non per altro la letteratura sulla comunicazione educativa e didattica è sterminata e non può non entrare nel corredo culturale di ogni docente attento all'affinamento della sua professionalità ed anche alla possibilità di dotarsi di strumenti culturali più incisivi ai fini della promozione del benessere degli studenti.

3.4. Continuità e interdisciplinarità

Oltre alla didattica della comunicazione, va altresì segnalata, sempre ai fini del rinnovamento della professionalità docente, la *metodologia della continuità*.

Il principio di continuità, invero, è sempre stato presente, in tutti i testi programmatici delle scuole di ogni ordine e grado, a partire dalla metà del secolo scorso a tutt'oggi.

Naturalmente il problema e le difficoltà sorgono in rapporto alle modalità di applicazione nonché ai molteplici criteri di interpretazione del concetto di continuità.

La continuità educativa e didattica può infatti essere "*naturale*" (*Programmi* del 1955 per la scuola elementare) o "*dinamica*" (*Programmi* del 1979 per la scuola media), può essere considerata un "*raccordo*" (*Programmi* del 1985 per la scuola elementare), o una "*connessione*" (*Orientamenti* del 1991 per la scuola materna) o addirittura un principio didattico che non esclude "*elementi di discontinuità"* (*Programmi* per il biennio Brocca del 1991) e non esclude persino quel "*valore simbolico di rottura*" nel passaggio da un grado all'altro di scolarità (*Indicazioni Nazionali* del 2004 per la scuola secondaria di primo grado) o può essere ritenuta, infine, come progressivo "*sviluppo delle competenze*" (*Indicazioni per il curricolo*, 2007) o come processo dialettico fra "*la continuità e la discontinuità*" (*Indicazioni Nazionali* per il nuovo obbligo d'istruzione nella scuola secondaria di secondo grado, del 2007).

Naturalmente tutti i passaggi or ora sinteticamente puntualizzati hanno alle spalle una letteratura pedagogica e psicologica, che non possiamo qui analizzare, ma che segnala la complessità e l'importanza dell'argomento.

È sufficiente ricordare che la continuità *naturale* si ispira chiaramente a Piaget (ed alla sua teoria della successione degli stadi mentali, secondo il principio: *natura non facit saltus*), mentre la continuità *dinamica* si riferisce a Bruner (ed al suo principio del *tutto a tutti a qualsiasi età*) e la continuità che comunque evidenzia il valore della *discontinuità* si allinea alla posizione di Gardner (ed alla sua teoria dell'intelligenza plurale), e così via.

Comunque, al di là di ogni dibattito, il principio di continuità sollecita, in ogni caso, il docente a rispettare la graduale *progressione* intellettiva e psicologica dello studente, anche ai fini del rispetto del suo benessere formativo, attraverso l'implementazione di un appropriato *curricolo verticale*.

Ovviamente, senza trascurare la necessaria ricerca delle connessioni fra le varie discipline (*curricolo orizzontale*), che è oggi favorita dall'introduzione delle *aree* nel primo ciclo d'istruzione e degli *assi* nel biennio del nuovo obbligo d'istruzione: aree e assi che rappresentano i risvolti istituzionali e organizzativi della nuova

cultura dell'*interdisciplinarità*, la quale, a sua volta, ormai caratterizza le nuove linee programmatiche della scuola italiana (*Indicazioni* sia per il primo ciclo che per il biennio del nuovo obbligo d'istruzione).

Pur se è vero che, come afferma Fiorin (32), il termine "interdisciplinarità" non è mai presente nelle *Indicazioni per il curricolo*, sono però presenti e frequentemente usati i termini "interdisciplinare", "sovradisciplinare" e così via ed, in ogni caso, il concetto di interdisciplinarità e, in generale, la cultura interdisciplinare sono sicuramente dei punti basilari dell'intero testo.

Comunque, a suffragio del principio pedagogico dell'interdisciplinarità, è più che sufficiente citare i seguenti due passi, tratti, il primo dalle *Indicazioni per il curricolo* ed il secondo dalle *Indicazioni per il nuovo obbligo di istruzione:*

"Le esperienze interdisciplinari sono finalizzate a trovare interconnessioni e raccordi fra le indispensabili conoscenze disciplinari e formulare in modo adeguato i problemi complessi posti dalla condizione umana nel mondo odierno e dello stesso sapere" (33).

"Le competenze chiave sono il risultato che si può conseguire attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali" (34).

Sul piano professionale, il docente deve necessariamente acquisire e gestire il metodo interdisciplinare, poiché, oltretutto, ogni materia rinvia necessariamente all'altra, come, sul piano epistemologico, è stato oggettivamente dimostrato da Gödel, nel 1931, col suo famoso teorema dell'incompletezza e dell'indedicibilità, per il quale, nessun sistema trova in sé il fondamento della propria coerenza e dunque è obbligato ad uscire da sé e ricorrere ad altro sistema, e così all'infinito.

L'interdisciplinarità non è, dunque, una facoltativa scelta didattica, ma un preciso obbligo epistemologico e metodologico.

L'interdisciplinarità non tollera, di conseguenza, l'assolutizzazione di alcun sistema scientifico o culturale, favorendo, in tal modo, la pari dignità e quindi la reciproca relatività di tutte le culture e, dunque, incrementando l'acquisizione, da parte dei docenti, di un costume professionale materiato sempre (in ogni momento e senza alcun residuo ideologico di nessun genere), di *spirito critico e riflessivo*, che è poi la caratteristica fondamentale del docente come autentico *intellettuale*:

che ha l'attitudine ad interrogarsi e ad esercitare la sua *libertà d'insegnamento come insegnamento di libertà*.

Insegnanti siffatti non possono che contribuire fortemente a costruire una scuola nuova e diversa, una scuola intellettualmente stimolante e quindi attraente, una scuola tesa, passo dopo passo, a costruire almeno alcune delle colonne portanti di quell'edificio complesso e delicato su cui deve posare il benessere degli studenti.

4. Per concludere: un docente esperto?

Dopo quanto abbiamo detto a proposito della cultura del benessere e della professionalità docente, conviene porsi una domanda di carattere pragmatico: ma, nella scuola, chi può insegnare le cose che abbiamo indicato e, oltretutto, insegnarle secondo le modalità didattiche suggerite dalle nuove impostazioni metodologiche?

In altri termini, per ripuntualizzare il tema fondamentale di questo contributo, chi, cioè quale docente, di quale disciplina, è oggi in grado, sul piano culturale e tecnico-professionale, di insegnare, comunicare, partecipare agli alunni i vari e complessi aspetti dell'educazione alla salute, nelle sue molteplici articolazioni: educazione alimentare, ambientale, stradale, tecnologico-digitale, alla legalità, contro il bullismo e le tossicodipendenze, senza trascurare, ovviamente, l'educazione all'affettività e alla sessualità e quant'altro?

Quale docente è oggi in grado di realizzare nella scuola, contestualmente con il suo insegnamento istituzionale, anche percorsi didattici e culturali intesi a favorire i tanti aspetti della prevenzione salutistica e della promozione del benessere fisico, psicologico e sociale degli allievi?

Né si può rispondere, come spesso, anche ufficialmente, si fa, dicendo che l'educazione alla salute e la promozione del benessere hanno dimensioni trasversali e quindi interessano e coinvolgono tutti i docenti.

Perché se affidiamo genericamente a tutti i docenti questi compiti, è come se non li affidiamo ad alcuno.

Non nascondiamoci dietro un dito o dietro le parole.

È chiaro che tutti i docenti potranno e dovranno dare un loro contributo, anche con riferimento alle discipline insegnate, alla chiarificazione

di tanti concetti e aspetti afferenti alle tematiche della salute e del benessere, ma è altrettanto chiaro che è indispensabile avere nella scuola uno o più *docenti esperti*, cioè dei veri professionisti della salute e del benessere dei ragazzi, che sappiano gestire il corpus culturale e lo statuto epistemologico di questa nuova, complessa ed articolata disciplina.

Peraltro non c'è da meravigliarsi, poiché questo si fa già in ogni scuola con un'altra disciplina: l'italiano.

I docenti di *tutte* le discipline insegnano anch'essi l'italiano, facendo lezione, parlando e scrivendo in italiano, addirittura intervenendo frequentemente anche per correggere eventuali errori linguistici, ortografici o sintattici degli allievi: e questo fa certamente parte della loro deontologia professionale.

Ma c'è *anche* un docente al quale, istituzionalmente, è affidato l'insegnamento dell'italiano e dal quale sicuramente gli studenti apprendono organicamente e sistematicamente la lingua, più che dagli altri docenti, ovviamente.

Indubbiamente l'italiano ha un *valore trasversale e oggettivamente prioritario* rispetto a tutte le altre discipline: ma non abbiamo prima detto che *la salute è il bene universale e prioritario per eccellenza, cioè un "bene meritorio" in assoluto, perché permette la fruizione di tutti gli altri beni che, senza la salute non potrebbero essere pienamente goduti?*

Ecco perché è necessario ed urgente istituire un apposito *ruolo di docenti esperti di educazione alla salute nelle scuole di ogni ordine e grado*.

Occorre prevedere una specifica ed esclusiva classe di concorso, che ovviamente sarà molto articolata, in relazione alle tante tematiche disciplinari (dall'educazione alimentare a quella ambientale a quella sessuale, ecc.) che oggi sono in capo all'educazione alla salute.

È indispensabile comunque che i titolari di questo particolare e delicatissimo insegnamento siano docenti a tutti gli effetti, accuratamente formati sul piano pedagogico e scrupolosamente selezionati sul piano della competenza scientifica, ma sempre e comunque *docenti*.

Sarebbe opportuno, ovviamente, avviare questo auspicabile percorso in maniera sperimentale e graduale, a cominciare dalla scuola secondaria di secondo grado, anche per rispondere subito al diffuso senso di disagio adolescenziale, unanimemente oggi avvertito e accoratamente segnalato dalle famiglie e dai corpi docenti.

Vi sono difficoltà di ordine economico? Certo.

Ma bisogna anche considerare l'enorme risparmio economico ed il grande beneficio sociale che deriverebbero da una complessiva politica della salute e da una funzionale educazione alla salute intese a prevenire tante patologie, tanti disagi e quindi anche tante spese.

Comunque, le difficoltà economiche vanno superate, se si crede veramente nei valori della salute e del benessere dei ragazzi, come, peraltro, si è recentemente fatto per l'istituzione del ruolo dei docenti di religione, che oltretutto non coinvolge al cento per cento l'alunnato delle nostre scuole, mentre ben si sa che tutti indistintamente gli studenti italiani e le loro famiglie e i loro docenti sono impegnati in prima linea, giorno dopo giorno, istituzionalmente e privatamente, nella difesa, nella prevenzione e nella promozione della salute e del benessere.

5. NOTE BIBLIOGRAFICHE

1) C. Guido, *Scuola attraente, pedagogia della gioia e pedagogia positiva*, in "La Scuola attraente", Bari, 2006, pp. 21-57; *Attualità della scuola attraente* in "Scuola attraente e cultura del benessere", Bari, 2007, pp.71-88
2) Cfr. il volume *Scuola attraente e cultura del benessere*, Bari, 2007, pp. 275-292.
3) A. Delle Fave, M. Bassi, R. Sartori, *Condividere benessere per educare al benessere. L'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti*, in questo volume.
4) A.H. Maslow, *Motivazione e personalità,* Armando, Roma,1973
5) C. Rogers, *The actualizing tendency in relation to motives and to consciousness* Lincoln, 1963.
6) A. Campbell e altri, *The quality of American life: perceptions, evaluations and satisfactions*, New York, 1976.
7) C.M. Wylie, *The definition and measurement of healty and disease,* Publ. Healty, rep. 85/1970.
8) A. Delle Fave (a cura), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Angeli, Milano, 2007.
9) Cfr., specialmente per le professioni sanitarie, A. Delle Fave – M. Bassi, *Psicologia e salute*, Utet, Novara, 2007.
10) C. Keyes, *Social well-being,* Social Psychology Quarterly,1998,61, 122/140.

11) C. Peterson, M. Seligman, *Character strengths and virtues: A classification and handbook*, New York, 2004

12) A. Antonovsky, *Unraveling the mystery of healt: how people manage stress Andstay well,* San Francisco,1987.

13) B. Ryan – E. Deci, *Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being*, in American Psichologist 55, 2000.

14) C. D. Ryff, *Happines is everything or is it? Exploration on the meaning of psichological well being,* in Journal of Personality and Social Psicology 6, 1989.

15) A. Bandura, *Self-efficacy:The exescise of control,* New York, 1997.

16) R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pigmalione in classe.Aspettative dell'insegnante e sviluppo intellettuale degli allievi,* F.Angeli, Milano,1972.

17) M. Seligman, M. Csikszentmihalyi, *Positive Psychology: An introduction*, American Psycologist, 55, 2000.

18) Le voci critiche appartengono a vari settori scientifici. Citiamo, fra i vari autori, G.F. Azzone, Università di Padova o Roberto Bucci, Università Cattolica, Roma, che ha pubblicato vari articoli sull'argomento anche su *Scienza on line*; citiamo ancora, fra i tanti, G. Belleri, *Definizione di salute e dinamiche sociali,* SIMG, 10/95 oppure G. Remuzzi e A. Maturo, *Tra Igea e Panacea. Riflessioni su medicina e società,* F. Angeli, Milano, 2005.

19) G. Belleri, *Definizione di salute e dinamiche sociali,* op. cit.

20) G. Remuzzi, A. Maturo, *Tra Igea e Panacea. Riflessioni su medicina e società,* op. cit.

21) Ministero della P.I., *Indicazioni per il curricolo*, Tecnodid, Napoli,2007, pag.16

22) Ministero della P.I., *Il nuovo obbligo d'istruzione: cosa cambia?,* ANSAS, Firenze, 2007, pag. 10.

23) *Il nuovo obbligo d'istruzione*, op. cit. pag. 37.

24) *Il nuovo obbligo d'istruzione*, op. cit. pag. 11.

25) Di Zygmunt Bauman ved., in particolare, *Modernità liquida, Vita liquida*, *Paura liquida, Amore liquido*, tutti pubblicati e ripubblicati da Laterza, Roma-Bari, nel 2007 e nel 2008.

26) Di Edgar Morin ved., fra l'altro, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, 2000*; I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, 2001; *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando, 2004.

27) Howard Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano, 2007, pp. 55-85.

28) E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro,* op. cit.; J. ATTALI, *Breve storia del futuro,* Fazi, Roma,2007.

29) *Indicazioni per il curricolo*, op. cit., pag. 18.

30) C. GUIDO, *Attualità della scuola attraente*, op. cit. pp. 72-77; *Scuola attraente, pedagogia della gioia e pedagogia positiva*, op.cit., pp. 39-48.

31) M.CSIKSZENTMIHALYI, *Prefazione* al volume *Psicologia e salute,* già citato alla nota n.7.

32) I. FIORIN, *Il cantiere della didattica.Limiti e sfide*. in *Tuttoscuola,* n. 476/2007.

33) *Indicazioni per il curricolo*, op. cit., pag. 43.

34) *Il nuovo obbligo d'istruzione*, op. cit., pag. 10.

MARTA BASSI [*], ANDREA FIANCO [*], ALESSANDRA PREZIOSA [*], PATRIZIA STECA [**] E ANTONELLA DELLE FAVE [*]

LA PSICOLOGIA POSITIVA E LO STUDIO DEL BENESSERE E DELLA FELICITÀ: UNA RICERCA PILOTA CON UN GRUPPO DI INSEGNANTI

Nelle pagine seguenti riporteremo alcuni risultati di una ricerca condotta nel 2008 grazie alla partecipazione e collaborazione attiva di un gruppo di insegnanti della Provincia di Bari. La ricerca si colloca in continuità con una serie di studi svolti in precedenza e in parte descritti in altri contributi a questo volume. Scopo dello studio era valutare la qualità di vita percepita e il livello di benessere psicologico associato dai partecipanti ai diversi ambiti della vita quotidiana. Nelle pagine seguenti si fornirà innanzitutto il quadro di riferimento teorico in cui si inscrive la ricerca, e nel cui ambito saranno successivamente descritti ed interpretati i risultati.

La Psicologia Positiva

La Psicologia Positiva è apparsa recentemente nel panorama delle discipline psicologiche. La felicità, il benessere ed il funzionamento ottimale ne sono considerati i concetti chiave, e permeano tutti i suoi ambiti di indagine teorica e applicata (Buss, 2000; Diener, 2000; Lopez e Snyder, 2003; Myers, 2000; Ryan e Deci, 2001; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Snyder e Lopez, 2002).

[*] Dipartimento di Scienze Precliniche LITA Vialba – Università degli Studi di Milano
[**] Facoltà di Psicologia – Università degli Studi di Milano-Bicocca

La psicologia positiva non è tuttavia un settore a sé stante, ma piuttosto una prospettiva ben definita di studio del comportamento umano. Tale prospettiva privilegia l'esplorazione degli aspetti costruttivi, creativi e propositivi di individui e gruppi, contrapponendosi in questo ad un'intera tradizione di studi e modelli teorici focalizzati su carenze, deficit, patologie e limitazioni dell'essere umano, sia nella sua individualità che nella sua dimensione sociale. Essa può essere adottata nello studio di meccanismi cognitivi, emotivi e motivazionali di base, nonché in ambito evolutivo, occupazionale, sociale, educativo, transculturale e clinico (Snyder e Lopez, 2002; Delle Fave, 2007).

Nel presentare questo nuovo approccio di ricerca e intervento, Seligman e Csikszentmihalyi (2000) sottolineano che la psicologia non ha finora prestato sufficiente attenzione allo studio degli individui soddisfatti e delle comunità fiorenti, e che gli psicologi hanno solo una conoscenza frammentaria di ciò che renda la vita meritevole di essere vissuta e di come le persone normali sviluppino le proprie potenzialità in condizioni favorevoli. La scotomizzazione del positivo nel panorama psicologico internazionale è - per inciso - strettamente connessa alla caratterizzazione occidentale della disciplina. In altri contesti culturali il problema di distinguere tra psicologia e psicologia positiva non si è mai posto, essenzialmente perché non si è mai coltivata una visione limitata, negativa e patologica dell'uomo e della sua realtà sociale (Kim e Berry, 1993; Kiran Kumar, 2006). In questa prospettiva, l'emergenza della psicologia positiva riflette una crisi di valori nella società occidentale, e in particolare in quella statunitense, come hanno dichiarato espressamente i suoi esponenti Seligman e Csikszentmihalyi (2000). La cultura occidentale si trova di fronte ad una scelta storica nel nuovo millennio. Può continuare ad incrementare la propria ricchezza materiale, ignorando i bisogni umani dei suoi cittadini e degli altri popoli, con conseguente incremento dell'egoismo e della distanza tra i più e i meno fortunati, oppure può cambiare i suoi valori e priorità. Muovendo da queste considerazioni, i due studiosi sottolineano il ruolo cruciale che le scienze umane e sociali possono rivestire in questa situazione a diversi livelli, elaborando una visione della "buona vita" fondata su evidenze empiriche, ed identificando i processi e i meccanismi di promozione del benessere e dello sviluppo positivo di individui e comunità.

L'esistenza della psicologia positiva è stata ufficialmente sancita da un numero monografico di *American Psychologist* (1, 2000); il primo

congresso europeo sul tema si è svolto nel giugno 2002 a Winchester, Regno Unito, e il primo Summit Internazionale nell'ottobre del medesimo anno a Washington DC. Da alcuni anni è presente nel panorama editoriale una rivista specializzata internazionale, il Journal of Positive Psychology. Due associazioni internazionali raccolgono finora studiosi e professionisti impegnati nelle tematiche della psicologia positiva: la IPPA (International Positive Psychology Association) e lo European Network of Positive Psychology (ENPP). Esiste anche un'associazione nazionale, la Società Italiana di Psicologia Positiva (SIPP), con sede a Milano. Programmi di formazione post-lauream per psicologi, medici ed altri operatori del settore sociale e sanitario si stanno diffondendo in numerose nazioni, compresa l'Italia.

Nonostante il carattere ufficiale di novità della psicologia positiva, i ricercatori che hanno contribuito al suo sviluppo ed alla sua affermazione si interessavano già da anni, in alcuni casi da decenni, alle componenti costruttive dell'individuo e dei gruppi. In questo senso, come affermano i suoi esponenti, la psicologia positiva non è un nuovo paradigma. Anche se in posizione marginale rispetto alla cosiddetta *mainstream science,* studiosi di varie aree si sono interessati al benessere, alla sua definizione ed alla sua misurazione. Ricordiamo ad esempio la psicologia umanistica e in particolare Rogers, che definì il benessere come funzionamento ottimale (1963, 1967). Nello stesso filone si colloca Antonovsky con l'approccio salutogenico (1987): il benessere, inteso come salute nell'accezione più ampia del termine, si fonda sulla presenza di capacità positive e di funzionamento a livello emotivo, cognitivo e comportamentale. In Italia negli anni '70 sono stati sviluppati modelli teorici a sostegno della tendenza alla complessità (in termini di sviluppo positivo) sia dell'individuo che delle culture umane. In particolare, studi sulle Costituzioni (Calegari e Massimini, 1978; Massimini e Calegari, 1979) e sui valori culturali ed interculturali (Calegari e Massimini, 1976) evidenziavano la rilevanza universale di valori promotori dello sviluppo e della complessità di individui e gruppi (Massimini, 1982).

Indicatori oggettivi e soggettivi di benessere

Come già riportato, la felicità e il benessere sono i principali oggetti di studio della psicologia positiva. A questo proposito è necessaria

però una considerazione: nella moderna concezione scientifica occidentale, la valutazione del benessere si fonda su parametri oggettivi quali le condizioni fisiche, il reddito, la situazione abitativa, lo status sociale. Tuttavia, i soli fattori oggettivi - in particolare gli indicatori economici - non forniscono una valutazione adeguata delle risorse di un individuo, del suo livello di integrazione sociale e del suo successo nel perseguire obiettivi professionali e personali, delle sue potenzialità di sviluppo. Tali fattori non permettono neppure di trarre conclusioni definitive sul livello di benessere di una nazione, o di una comunità (Veenhoven, 2002). Come mostrano numerosi studi, è altrettanto importante identificare e quantificare gli indicatori soggettivi del benessere, tenendo in considerazione la prospettiva e il vissuto del singolo individuo. È importante cioè chiedere direttamente alle persone quanto si sentano soddisfatte della propria vita, quali siano i loro obiettivi e come intendano perseguirli, quali siano le cose che ritengono più rilevanti e significative nella vita e gli ambiti in cui si sentono più competenti e dotate (Diener, 2000; Marmot e Wilkinson, 1999).

L'utilizzo di indicatori soggettivi di benessere non è peraltro esente da difficoltà (Delle Fave e Bassi, 2007). Da un punto di vista pragmatico, essi possono essere considerati *instabili* (variano nel tempo e al variare della situazione), *incomparabili* (persone diverse si basano su criteri diversi per definire i contenuti) ed *inintelligibili* (le cause dei contenuti sono ampiamente implicite, ossia inconsapevoli). Da un punto di vista che Veenhoven (2002) definisce essenziale, le valutazioni soggettive possono essere oggettivamente "sbagliate", o slegate dalla realtà oggettiva. Una delle più grandi scoperte delle scienze sociali è che le correlazioni tra condizioni oggettive e contenuti soggettivi tendono ad essere deboli. Ad esempio, il reddito reale è connesso solo modestamente alla soddisfazione economica percepita e praticamente non ha relazione con la felicità in generale. Da un lato, la scoperta ha portato alcuni ricercatori a considerare rilevanti solo le condizioni reali e materiali; dall'altro lato, l'evidenza di scarsa correlazione tra condizioni oggettive e contenuti soggettivi di salute e benessere ha indirizzato la ricerca verso una migliore comprensione del ruolo di questi ultimi.

Infatti, i limiti degli indicatori soggettivi - che in ogni caso andrebbero ridefiniti nell'ambito di ogni specifico ambito di analisi (salute, reddito, sicurezza, identità personale) e di ogni specifica area di inter-

vento (politiche sociali, contesto lavorativo, interventi clinici) - non sono di per sé sufficienti a garantire la superiorità degli indicatori oggettivi. Questi ultimi, da soli, non bastano a fornire un quadro adeguato di fenomeni per definizione complessi come il benessere, la felicità o l'integrazione sociale di un individuo. Veenhoven (2002) sottolinea la rilevanza di combinare i punti di forza di entrambi i tipi di indicatori - oggettivo e soggettivo - e di porsi piuttosto come sfida la comprensione delle discrepanze tra di essi. A questo riguardo, Idler e Benyamini (1997) hanno identificato alcuni vantaggi delle misurazioni soggettive, rispetto a quelle oggettive, tra cui il fatto che sono valutazioni dinamiche (cioè condotte anche in considerazione dell'andamento nel tempo delle variabili esaminate), la loro diretta influenza sul comportamento, e la loro potenzialità di evidenziare la presenza o l'assenza di risorse che possono controbilanciare indicatori oggettivi negativi, ad esempio nell'ambiente sociale o in quello professionale.

La prospettiva eudaimonica e la prospettiva edonica in psicologia positiva

Numerosi studi nell'ambito della psicologia positiva (tra cui quelli condotti dal nostro gruppo di ricerca e descritti più in dettaglio in un altro contributo a questo volume) sono focalizzati sulle implicazioni dell'interazione tra l'individuo e il suo ambiente sociale e culturale, in una prospettiva di reciproco supporto nello sviluppo della complessità. La psicologia positiva ha battezzato questo approccio generale centrato sull'interdipendenza tra benessere individuale e comunitario con il termine aristotelico "eudaimonia" (Ryan e Deci, 2001). L'eudaimonia comprende non solo il benessere individuale, ma anche un percorso di integrazione con il mondo circostante. Essa definisce ciò che è utile all'individuo, nel senso che ne arricchisce la personalità, consente il suo sviluppo e la realizzazione delle potenzialità e dell'autentica natura umana; ma questo comprende anche la soddisfazione di bisogni collettivi, legati a quel "bene comune" che pone gli esseri umani in tensione reciproca, e che ognuno ricerca attraverso le opportunità offerte dalla società nel cui ambito collabora alla costruzione di un progetto condiviso (Nussbaum, 1993). Il termine eudaimonia è spesso considerato analogo a felicità, ma il suo campo semantico è molto più ampio: esso implica un processo di interazione e mutua influenza tra benessere individuale e col-

lettivo, tale per cui la felicità individuale si realizza nell'ambito dello spazio sociale. Nel mondo globalizzato attuale è di fondamentale importanza che questi costrutti vengano studiati – con il massimo del rigore e scientificità, per evitare pericolose approssimazioni e semplificazioni – in una prospettiva ancora più generale, cioè in quella dimensione interculturale che caratterizza l'umanità di oggi (Massimini, 2006).

La prospettiva eudaimonica è propria di numerosi altri studi sul benessere. Ad esempio, Carol Ryff e collaboratori (Ryff, 1989; Ryff e Keyes, 1995; Ryff e Singer, 2000, 2002) considerano il benessere psicologico come un costrutto complesso e multidimensionale, costituito da sei componenti: autonomia, padronanza dell'ambiente, accettazione di sé, crescita personale, relazioni sociali positive, scopi di vita. In continuità con tali studi, Corey Keyes (1998) ha sviluppato il complementare costrutto di *benessere sociale*, che include cinque ulteriori dimensioni: 1) considerare la società coerente e comprensibile (coerenza); 2) ritenere che la società possieda potenzialità di crescita (attualizzazione); 3) percepire senso di appartenenza e accettazione nella propria comunità (integrazione); 4) accettare la maggior parte degli aspetti della società (accettazione); 5) percepire di dare un contributo alla società (contributo).

Tra gli altri studiosi interessati al benessere in senso eudaimonico ricordiamo poi Richard Ryan e Edward Deci (2000), che pongono l'accento sul concetto di auto-determinazione, basato sui tre bisogni fondamentali di competenza, autonomia e relazione. Anche Wissing e collaboratori (Wissing e van Eden, 2002; Wissing et al., 2002, 2006) hanno analizzato il benessere eudaimonico, esplorandone le relazioni con l'etnia di appartenenza ed il contesto sociale di riferimento. Infine Peterson e Seligman (2004) hanno sviluppato un sistema di classificazione dei tratti positivi degli individui. Essi hanno identificato sei *virtù*, universalmente riconosciute come valori imprescindibili: saggezza, coraggio, umanità, giustizia, temperanza, trascendenza. Il perseguimento di tali virtù è facilitato da 24 *punti di forza* del carattere (*strengths*), ossia processi e meccanismi psicologici. Ad esempio, la virtù della saggezza può essere perseguita attraverso la curiosità e l'amore per l'apprendimento, l'apertura mentale, la creatività e una visione ampia e prospettica della vita. (Seligman, Park e Peterson, 2004).

Altri studiosi hanno invece rivolto l'attenzione alla costruzione di significato come dimensione determinante del benessere soggettivo.

Antonovsky per primo ha definito ed operazionalizzato il senso di coerenza (Sense of Coherence, SOC) come un orientamento generale dell'individuo nei confronti della realtà, che permette di portare ordine e organizzazione nelle varie situazioni della vita, anche in quelle apparentemente più ambigue e destrutturate, confidando nella possibilità che in ultima istanza esse siano in qualche modo *comprensibili*, *gestibili* e dotate di *significato*, che rappresentino delle opportunità di crescita e sviluppo di competenze, e che possano essere adeguatamente affrontate attraverso l'investimento di risorse ambientali e personali (Antonovsky, 1987). Attribuire senso e significato agli eventi permette di integrarli nella storia di vita personale. Inoltre, la costruzione di significato è un processo dinamico, che nel tempo permette lo sviluppo di una visione più articolata del mondo e dell'esperienza di vita personale, comunemente definita saggezza. Anche esperienze negative come un trauma, un incidente, la perdita di una persona cara o l'insorgere di una malattia possono nel tempo acquisire significati positivi e rappresentare opportunità di sviluppo (Joseph e Linley, 2004; Delle Fave e Bassi, 2007). Alla base di questo processo si possono identificare due meccanismi: attribuire senso alla perdita, e identificare benefici nella gestione della situazione avversa (Nolen-Hoeksema e Larson, 1999). I due meccanismi sono sequenziali, in quanto la ricerca di senso in un evento avverso conduce al reperimento di aspetti positivi e di risorse nell'affrontarlo (Janoff-Bulman e Frantz, 1997).

Vi è anche una seconda prospettiva teorica di indagine nella psicologia positiva: la prospettiva *edonica*. Essa riferisce il benessere soggettivo (SWB = *subjective well-being*) principalmente alla dimensione emotivo-affettiva (presenza di emozioni positive ed assenza di emozioni negative) e a quella psicofisica, come ricerca del piacere e della soddisfazione (Diener, 2000). Gli studi in questo ambito si focalizzano sul piacere, inteso come esperienze e valutazioni di vita favorevoli, che producono emozioni positive e uno stato di benessere connesso non solo all'edonismo puramente sensoriale, ma anche alla soddisfazione per il perseguimento di obiettivi che la persona considera fonti di esperienze e situazioni gratificanti (Diener, Diener e Diener, 1995). Per misurare la soddisfazione di vita Ed Diener e collaboratori hanno sviluppato un apposito strumento, la Satisfaction with Life Scale (SWLS).

Più recentemente, Keyes (2005) ha proposto una formalizzazione della salute mentale e del benessere psicologico basata sul concetto di

flourishing, che potremmo tradurre con "prosperità" o "floridezza". Esso è costituito da 13 dimensioni: le sei componenti del benessere psicologico di Ryff e le cinque del benessere sociale (cioè del funzionamento ottimale in termini eudaimonici), cui vanno aggiunte le dimensioni edoniche, cioè la prevalenza di stato affettivo positivo e la soddisfazione nei vari ambiti della vita, misurati dalla SWLS. La valutazione del benessere in questo modello si estende su un continuum di cui il flourishing è un estremo; all'estremo opposto si colloca il *languishing*, condizione di malessere e di "illanguidimento". Perché un individuo si possa definire flourishing è necessario che almeno sei componenti eudaimoniche e una edonica presentino valori elevati. Questo approccio permette di valutare in contemporanea le due componenti del benessere attraverso autovalutazioni su scala che hanno hanno permesso di chiarire alcuni aspetti della loro interazione.

Efficacia personale e collettiva nell'ambito lavorativo: l'insegnamento

Centrale nella definizione di benessere è il concetto di soddisfazione professionale. Esso presenta notevoli implicazioni in quanto è correlato negativamente alla probabilità di abbandono lavorativo (Bogler, 2002). Tra i fattori che incidono sulla soddisfazione vi sono le convinzioni di efficacia personale, o autoefficacia, e di efficacia collettiva. L'autoefficacia percepita si riferisce alle credenze relative alla propria capacità di affrontare adeguatamente situazioni specifiche (Bandura, 1997). Gli individui si dedicano preferenzialmente alle attività nelle quali credono di poter riuscire con successo. Numerosi studi hanno evidenziato che i giudizi di autoefficacia influenzano il tipo di attività coltivate nel tempo dagli individui, l'entità dell'impegno immesso, il tempo dedicato e le reazioni emotive nel processo di anticipazione di un'attività o durante il suo svolgimento (Bandura, 2001). In ambito educativo, l'autoefficacia dell'insegnante è stata definita il grado in cui l'insegnante crede nelle proprie capacità di influenzare la prestazione degli studenti (Bergman e coll., 1977), o di influenzare le modalità di apprendimento degli allievi, anche i più difficili o svogliati (Guskey e Passaro, 1994). Elevati punteggi di autoefficacia nell'insegnamento sono associati all'adozione di innovazioni (Fuchs, Fuchs e Bishop, 1992), all'impegno professionale (Coladarci, 1992), ad efficaci strategie di gestione della classe (Woolfolk, Rosoff e Hoy, 1990) ed a bassi

livelli di stress (Parkay e coll., 1988). L'autoefficacia nell'insegnamento predice, inoltre, la motivazione e il rendimento scolastico degli studenti (Multon, Brown e Lent, 1991).

Per convinzioni di efficacia collettiva s'intendono le percezioni degli individui relative ad un sistema sociale (famiglia, gruppo, organizzazione o comunità) e al suo livello di competenza in determinati ambiti (Bandura, 1997). Nello specifico, ci si riferisce alle convinzioni degli insegnanti in merito alla capacità dell'istituzione scolastica di organizzare ed eseguire le azioni necessarie allo svolgimento della propria missione educativa (Goddard e Goddard, 2001). L'effetto dell'efficacia collettiva risulta particolarmente pronunciato tra i giovani insegnanti che si affacciano al processo di socializzazione alla professione (Tschannen-Moran e coll., 1998). È stato inoltre osservato che le percezioni di efficacia collettiva rappresentano importanti predittori delle differenze tra scuole relativamente alla prestazione scolastica degli studenti (Goddard, Hoy e Woolfolk, 2000).

Tra convinzioni di autoefficacia e di efficacia collettiva esistono importanti connessioni. Gli insegnanti "non sono isolati socialmente ed immuni all'influenza di coloro che li circondano" (Bandura, 1997; p.469): l'influenza sociale plasma l'autoefficacia. Goodard e Goddard (2001) hanno mostrato che l'autoefficacia percepita degli insegnanti può essere promossa o attenuata dalla capacità collettiva percepita. Gli insegnanti, infatti, conoscono le credenze collettive caratteristiche di un istituto scolastico e ne vengono influenzati. In particolare, l'autoefficacia nell'insegnamento è più elevata nelle scuole dove è maggiore l'efficacia collettiva. Laddove, cioè, gli insegnanti tendono ad avere un'alta opinione della capacità collettiva dell'istituto di appartenenza, tendono anche a lavorare con maggiore impegno per ottenere buoni risultati con gli studenti.

Per quanto concerne la soddisfazione lavorativa, infine, Caprara, Barbaranelli, Borgogni e Steca (2003) sottolineano l'influenza, diretta ed indiretta, esercitata sia dai giudizi di autoefficacia nell'insegnamento che da quelli di efficacia collettiva. Lo studio mostra che la percezione da parte dell'insegnante delle capacità di dirigenti scolastici e colleghi di perseguire la propria missione istituzionale svolge un ruolo cruciale nel determinare l'efficacia collettiva. In misura minore, influenzano l'efficacia collettiva anche le percezioni relative al coinvolgimento di studenti e famiglie e del personale non-docente. Il giudizio

d'autoefficacia, invece, appare influenzare soprattutto le percezioni dell'insegnante riguardo agli studenti e alle loro famiglie: insegnanti autoefficaci non sono solo inclini a percepire una più elevata partecipazione di studenti e famiglie, ma contribuiscono anche a creare le condizioni per il loro coinvolgimento attivo nella scuola.

La ricerca

Campione e strumenti

Hanno partecipato alla ricerca 185 insegnanti, di cui 159 donne e 26 uomini, di età compresa tra i 29 ed i 64 anni (M = 49.5). Tra i 141 partecipanti che hanno fornito informazioni sul ciclo di istruzione nel cui ambito operano, 50 sono insegnanti in scuole primarie, 40 in scuole secondarie di primo grado e 51 in scuole secondarie di secondo grado.

I partecipanti hanno compilato l'Eudaimonic Happiness Inventory (EHI), uno strumento che è stato solo recentemente messo a punto da una équipe internazionale di ricercatori, allo scopo di studiare la felicità nelle sue diverse dimensioni eudaimoniche, comparandole con le componenti edoniche (Delle Fave, Brdar, Freire, Engeser, Vella-Brodrick, Wissing, Zaccagnini, 2008). I partecipanti erano innanzitutto invitati a dare una propria definizione della felicità e a valutarne il livello su scala 1-7 nei diversi ambiti della vita. La felicità come processo di crescita e sviluppo di significati e di complessità era valutata attraverso un gruppo di domande: i partecipanti erano invitati a descrivere a) quali fossero i tre obiettivi più importanti che intendevano perseguire nel futuro, ed il motivo per cui li ritenessero importanti; b) quali fossero le tre cose più significative della propria vita, e perché; c) il livello di significatività attribuita ai diversi ambiti della vita, su scala 1-7. Veniva poi analizzata la felicità in termini edonici: i partecipanti erano invitati a riportare le recenti situazioni associate alle emozioni più intense di felicità, e a compilare la Satisfaction with Life Scale (SWLS), che misura la soddisfazione di vita attraverso la valutazione su scala 1-7 di 5 affermazioni. Le risposte alle domande aperte sono state raggruppate ai fini dell'analisi in categorie che rispecchiassero gli ambiti della vita di cui venivano rilevati i livelli di felicità e significatività percepiti attraverso le domande su scala.

Rispetto alle ricerche di Keyes sul flourishing, anch'esse volte a studiare la relazione tra componenti edoniche ed eudaimoniche del benessere, l'EHI mostra alcuni aspetti innovativi: a) prevede domande aperte che permettono di gettare luce sui contenuti specifici del benessere e sulle motivazioni alla base di essi; b) valuta i livelli percepiti di significatività e di felicità distintamente per ciascuno dei principali ambiti della vita; c) esplora il concetto di felicità così come viene definito dal singolo individuo; d) grazie all'insieme di queste informazioni, permette di evidenziare le relazioni tra aspetti edonici ed eudaimonici del benessere separatamente per ciascun ambito di vita, consentendo pertanto di identificarne eventuali differenze in base agli ambiti.

La ricerca prevedeva inoltre l'indagine delle convinzioni di autoefficacia e di efficacia collettiva dei partecipanti. Esse sono state valutate attraverso strumenti di rilevazione sviluppati da Caprara e collaboratori (Caprara et al., 2003). Per quanto riguarda l'autoefficacia, i partecipanti sono stati invitati a valutare su una scala 1-5 (ad 1 "per nulla capace" a 5 "del tutto capace") le proprie abilità personali nel gestire efficacemente 12 diverse mansioni, obblighi o sfide connesse al ruolo professionale (ad esempio "Superare tutte le difficoltà incontrate nella realizzazione degli obiettivi didattici"). Ulteriori 9 scale 1-5 misuravano l'efficacia collettiva percepita dagli insegnanti, ossia le loro credenze sulla capacità della scuola di gestire con successo le richieste e le sfide legate alla sua missione istituzionale (ad esempio "Esercitare un'importante azione di promozione e di sviluppo anche sul territorio"). Per ciascun partecipante è stato calcolato un valore di autoefficacia ed uno di efficacia collettiva facendo la media dei punteggi delle risposte alle due scale.

I risultati – Eudaimonic Happiness Inventory

La recente disponibilità dei primissimi risultati derivati dall'utilizzo di EHI in 7 diversi paesi (Italia, Croazia, Portogallo, Spagna, Germania, Sud Africa e Australia) ha permesso di confrontare i dati raccolti tra gli insegnanti con quelli forniti dal gruppo generale italiano.

Quest'ultimo è costituito da 104 partecipanti di età compresa tra 30 e 51 anni, equamente suddivisi per genere (52 uomini e 52 donne) e titolo di studio (52 sono in possesso di diploma di scuola media superiore e 52 di laurea). L'attività professionale dei partecipanti è estremamente varia, e spazia da attività di tipo impiegatizio in aziende pub-

bliche o private ad attività libero-professionali in vari ambiti; solo una minoranza lavora come insegnante. Tra i partecipanti più giovani, alcuni non hanno ancora un'occupazione stabile.

Definizione di felicità. La Tabella 1 mostrala distribuzione percentuale nei due gruppi di partecipanti delle risposte, raggruppate in categorie funzionali, alla domanda che li invitava a dare la propria definizione di felicità.

Tabella 1 – Definizione di Felicità – distribuzione percentuale delle risposte nei due gruppi

	Categorie	**Italia (*N* = 102)**[a]	**Insegnanti (*N* = 182)**[a]
Definizioni per ambiti	Lavoro	2.4	7.1
	Famiglia	10.8	12.3
	Tenore di vita	1.2	0.4
	Relazioni interpersonali	15.7	18.6
	Salute	4.0	2.6
	Vita personale	9.2	20.6
	Tempo libero	2.0	1.0
	Spiritualità / Religione	0.8	0.8
	Comunità / Società	1.2	3.0
	Vita in generale	5.2	2.0
Definizioni psicologiche	Benessere psicologico	2.8	2.6
	Appagamento / pienezza	2.8	2.6
	Consapevolezza	1.2	1.6
	Emozioni	7.6	1.8
	Armonia	18.1	14.1
	Ottimismo	5.2	2.8
	Libertà / autonomia	1.6	0.6
	Conquiste / successi	6.4	4.6
	Soddisfazione	1.6	0.6
	N risposte	249	495

Note. [a] *N* partecipanti

Si noti innanzitutto che una parte delle risposte è riferita a specifici ambiti di vita (ad esempio "La mia famiglia", "Avere un lavoro che piace", "Godere di buona salute", "Avere un buon rapporto con se stessi", "Affrontare le sfide della vita quotidiana"); altre risposte invece sono relative a dimensioni squisitamente psicologiche della felicità (ad esempio "Pace interiore", "Equilibrio", "Un'emozione positiva", "Consapevolezza di sé", "Atteggiamento positivo nei confronti del futuro"). Questa prima distinzione è interessante perché evidenzia le diverse modalità con cui è possibile riflettere sul significato di un termine psicologico: lo si può riferire a situazioni e a contesti specifici della vita reale, oppure ci si può focalizzare sulle sue caratteristiche più strutturali di fenomeno psichico. Numerosi partecipanti in realtà hanno utilizzato entrambi gli approcci, partendo da una definizione concettuale della felicità per poi associarla ad esempi concreti.

La distribuzione delle risposte nei due gruppi induce ad una prima considerazione generale, valida per entrambi: a livello dei contesti quotidiani la felicità viene definita primariamente attraverso l'ambito delle relazioni interpersonali, sia familiari che extrafamiliari. A livello psicologico invece essa viene principalmente descritta come condizione di armonia ed equilibrio. Al contrario, e diversamente da quanto sostenuto dagli studiosi della prospettiva edonica in psicologia positiva, la felicità è considerata un'emozione transitoria solo in misura molto limitata, e ancora più raramente è sinonimo di soddisfazione.

Ciò che invece colpisce "in negativo" è la scarsissima presenza di risposte negli ambiti della spiritualità e della dimensione sociale e comunitaria. Nel primo caso il fenomeno può essere ricondotto alla secolarizzazione delle società post-industriali occidentali ed all'identità religiosa solo nominale di gran parte dei loro cittadini: nelle informazioni anagrafiche, infatti, la quasi totalità dei partecipanti ha riportato di avere una religione di appartenenza (essenzialmente il cattolicesimo). Nel secondo caso invece, si adombra l'assenza di un coinvolgimento sostanziale nelle questioni sociali, sostituito da una fondamentale concentrazione sul privato (la famiglia, gli amici, se stessi), anch'essa peraltro tipica delle società occidentali attuali, di cui da più parti si lamenta la perdita di attenzione alla cosa pubblica ed al bene comune.

Procedendo ad un'analisi comparativa delle risposte fornite dai due gruppi, si osserva una sostanziale similitudine tra di essi per quanto

riguarda alcune delle categorie di risposta. In particolare, tra le definizioni per ambiti ciò si evidenzia per la famiglia, le relazioni interpersonali, il tenore di vita, il tempo libero, la dimensione spirituale/religiosa e quella sociale/comunitaria; lo stesso si può dire per la maggior parte delle definizioni psicologiche.

Emergono però interessanti differenze per quanto riguarda alcune categorie. Tra le definizioni per ambiti gli insegnanti citano come categoria più frequente - e con frequenza più che doppia rispetto all'altro gruppo - la vita personale, con risposte quali la capacità di apprezzare la vita quotidiana, il sentirsi a posto con la propria coscienza, l'accettazione di sé ed il perseguimento di obiettivi. Anche il lavoro, benché non spicchi particolarmente per frequenza, è comunque citato dagli insegnanti in misura decisamente superiore rispetto agli altri partecipanti. Nell'ambito delle definizioni psicologiche si riscontra invece una differenza tra i due gruppi nella categoria delle emozioni: la felicità è stata descritta come esperienza transitoria ed emotivamente connotata in una percentuale di risposte molto inferiore tra gli insegnanti.

Obiettivi. Nella Tabella 2 sono riportati gli obiettivi più importanti che i partecipanti si prefiggono di conseguire in futuro. Era possibile fornire fino a tre risposte a questa domanda. È stato possibile ricondurre tutte le risposte ai principali ambiti della vita quotidiana, che vanno a costituire le categorie di risposte indicate nella tabella.

In questo caso le categorie più frequenti sono risultate, nell'ordine, la famiglia ed il lavoro, seguite dal tenore di vita per il gruppo italiano generale e dalla vita personale per il gruppo degli insegnanti. Si conferma inoltre lo scarso rilievo degli ambiti spirituale e sociale/comunitario nella gerarchia degli obiettivi perseguiti dei partecipanti.

Un'osservazione comparativa evidenzia come gli insegnanti attribuiscano rispetto all'altro gruppo maggior rilevanza al lavoro ed alla vita personale (intesa come maturazione e sviluppo di competenze e potenzialità), e minor rilevanza al tenore di vita (inteso come acquisizione di beni materiali) e alle attività di tempo libero.

Significati. La Tabella 3 illustra la distribuzione percentuale nei due gruppi di partecipanti degli aspetti della vita ritenuti più significativi. Anche a questa domanda era possibile indicare fino a tre risposte, che sono poi state raggruppate nei diversi ambiti di vita cui si riferivano.

Tabella 2 – Gli obiettivi più importanti – distribuzione percentuale delle risposte

Categorie	**Italia** (***N*** **= 104**)[a]	**Insegnanti** (***N*** **= 184**)[a]
Lavoro	22.5	24.0
Famiglia	35.3	26.8
Tenore di vita	12.1	6.9
Relazioni interpersonali	1.0	5.6
Salute	7.3	10.4
Vita personale	6.6	12.1
Tempo libero	7.3	4.7
Spiritualità / Religione	1.0	0.9
Comunità / Società	2.1	5.8
Vita in generale	3.1	2.0
Studio	1.7	0.7
N risposte	289	537

Note. [a] *N* partecipanti

Tabella 3 – Gli aspetti più significativi della vita attuale – distribuzione percentuale delle risposte

Categorie	**Italia** (***N*** **= 104**)[a]	**Insegnanti** (***N*** **= 180**)[a]
Lavoro	16.2	26.0
Famiglia	35.6	31.5
Tenore di vita	2.3	1.5
Relazioni interpersonali	14.5	10.7
Salute	10.2	9.6
Vita personale	8.3	8.1
Tempo libero	6.9	3.2
Spiritualità / Religione	2.6	2.6
Comunità / Società	1.7	4.1
Vita in generale	1.7	2.4
Studio	0.0	0.2
N risposte	303	531

Note. [a] *N* partecipanti

Ad una prima osservazione si evidenzia la sostanziale sovrapponibilità della distribuzione di risposte tra i due gruppi, soprattutto per quanto riguarda l'ordine di frequenza in cui sono state citate le diverse categorie. La famiglia prevale, seguita dal lavoro dalle relazioni interpersonali e dalla salute. Agli ultimi posti compaiono, ancora una volta, le dimensioni della spiritualità e della comunità.

Il confronto tra i gruppi permette di notare anche in questo caso la maggior frequenza di risposte relative al lavoro riportata dagli insegnanti, i quali al contrario citano con minor frequenza del gruppo generale le attività di tempo libero.

Situazioni di felicità intensa. L'ultima domanda dell'EHI, come già accennato, invitava i partecipanti ad individuare le situazioni in cui avevano esperito la felicità più intensa nei sei mesi precedenti la compilazione del questionario. Anche a questa domanda era possibile fornire fino a tre risposte. Le risposte vanno riferite ad un'interpretazione di felicità di tipo edonico, in quanto emozione transitoria e non necessariamente connessa a scopi e significati. La Tabella 4 ne illustra la distribuzione percentuale nei due gruppi di partecipanti.

Tabella 4 – Situazioni recenti di felicità intensa – distribuzione percentuale delle risposte

Categorie	**Italia** (***N* = 96**)[a]	**Insegnanti** (***N* = 157**)[a]
Lavoro	9.1	22.5
Famiglia	46.0	47.7
Tenore di vita	5.2	3.3
Relazioni interpersonali	14.3	10.6
Salute	3.6	3.0
Vita personale	3.2	2.5
Tempo libero	13.1	7.8
Spiritualità / Religione	0.8	0.8
Comunità / Società	1.6	1.0
Vita in generale	1.2	0.5
Studio	2.0	0.3
N risposte	252	168

Note. [a] *N* partecipanti

La famiglia domina ampiamente su tutte le altre categorie: ad essa si riferisce quasi la metà delle risposte fornite da entrambi i gruppi; al contrario, le dimensioni spirituale e comunitaria compaiono ancora una volta tra le meno citate.

Tuttavia anche qui emerge una differenza tra i due gruppi: il gruppo italiano generale cita al secondo posto per frequenza le relazioni interpersonali seguite dal lavoro, indicando però entrambe le categorie in meno del 15% delle risposte. Gli insegnanti riportano come seconda categoria per frequenza il lavoro, con ben il 22% delle risposte, seguito dalle relazioni interpersonali.

Questi risultati ci suggeriscono una sostanziale coerenza tra la dimensione edonica e quella eudaimonica della felicità, almeno per quanto concerne le descrizioni libere conseguenti a domande aperte. Infatti, sia gli ambiti più citati che quelli meno considerati dai partecipanti sono sostanzialmente sovrapponibili agli analoghi indicati nelle risposte precedenti, relative agli obiettivi ed ai significati (aspetti della dimensione eudaimonica).

Livelli di felicità negli ambiti di vita. La Tabella 5 riporta i valori medi del livello di felicità percepito dai partecipanti dei due gruppi nei diversi ambiti del quotidiano, ed nella propria vita in generale. Data l'adeguata numerosità dei due gruppi, è stato possibile procedere ad un confronto tra i loro valori per ciascun ambito attraverso la procedura *t*-test, che ha messo in luce interessanti differenze, peraltro coerenti con le differenze evidenziate nella distribuzione percentuale delle risposte alle domande aperte, discusse nelle pagine precedenti. Si noti che in questa scala e nella successiva sono state separate le valutazioni relative alla società e alla comunità. Originariamente la distinzione era stata considerata anche per le categorie di risposta alle domande aperte, in quanto si riteneva utile valutare separatamente la percezione del contesto sociale prossimale (la comunità di appartenenza, il quartiere, la città) rispetto alla dimensione sociale più generale, che poteva comprendere anche problematiche e questioni di livello nazionale ed internazionale. Tuttavia, la limitata frequenza con cui i partecipanti hanno fatto riferimento a tali questioni nelle risposte alle domande aperte ha indotto a ritenere più opportuno il loro accorpamento in un'unica categoria.

Tabella 5 – Livello di felicità nei diversi ambiti della vita – Confronto tra i gruppi

Ambiti	Italia (*N* = 102)[a]	Insegnanti (*N* = 185)[a]	*t*	p<
Lavoro	4.2	5.4	7.3	.0001
Famiglia	5.4	5.8	2.6	.01
Tenore di vita	4.8	5.2	2.6	.01
Relazioni interpersonali	5.3	5.7	3.1	.01
Salute	5.7	5.7	0.5	ns
Vita personale	5.2	5.8	4.9	.0001
Tempo libero	4.5	4.6	0.6	ns
Spiritualità / Religione	4.0	5.1	4.9	.0001
Comunità	3.6	4.5	4.9	.0001
Società	3.8	4.6	4.7	.0001
Vita in generale	5.3	5.4	1.3	ns

Note. [a] *N* partecipanti

Come mostra la tabella, gli insegnanti hanno riportato valori medi di felicità significativamente più elevati di quelli del gruppo generale nella maggior parte degli ambiti, in particolare nel lavoro e nella vita personale (che non a caso emergevano per frequenza tra gli obiettivi e gli ambiti di vita più significativi). I livelli di felicità degli insegnanti sono però fortemente superiori a quelli del gruppo generale anche per la spiritualità e gli ambiti sociale e comunitario, nonostante – come visto in precedenza – questi aspetti abbiano scarsa rilevanza nella loro vita. Il dato merita pertanto approfondimenti. Non si riscontrano invece differenze significative tra i due gruppi nei livelli di felicità riferiti alle condizioni di salute (entrambi peraltro elevati) e alla vita in generale.

Livelli di significatività degli ambiti di vita. Analogamente alla precedente, la Tabella 6 riporta la percezione di significatività dei singoli ambiti di vita da parte dei partecipanti, confrontandone i valori medi tra i due gruppi.

Anche in questo caso i valori riportati dagli insegnanti sono più elevati, e in misura significativa per la maggior parte degli ambiti. Spiccano ancora il lavoro e la vita personale, risultato che non sor-

prende alla luce di quanto detto in precedenza. Permane tuttavia anche una notevole differenza nelle dimensioni spirituali, sociali e comunitarie, che è più difficile interpretare e che richiede approfondimenti, analogamente a quanto già constatato per la Tabella 5.

Si conferma inoltre l'assenza di differenze tra i due gruppi nei livelli di significatività riferiti alle condizioni di salute (entrambi peraltro elevati) e alla vita in generale. La salute peraltro ha ottenuto il punteggio medio più elevato nel gruppo generale, ed un punteggio medio inferiore solo al lavoro tra gli insegnanti.

Tabella 6 – Livello di significatività dei vari ambiti della vita – Confronto tra i gruppi

Ambiti	**Italia (*N* = 102)**[a]	**Insegnanti (*N* = 185)**[a]	***t***	**p<**
Lavoro	5.4	6.0	5.1	.0001
Famiglia	6.4	6.7	2.8	.01
Tenore di vita	5.0	5.3	2.7	.01
Relazioni interpersonali	6.0	6.1	1.3	ns
Salute	6.5	6.6	0.9	ns
Vita personale	6.0	6.4	3.5	.001
Tempo libero	5.1	5.3	1.2	ns
Spiritualità / Religione	4.1	5.5	6.6	.0001
Comunità	4.5	5.5	6.3	.0001
Società	4.4	5.5	7.0	.0001
Vita in generale	6.1	6.2	1.0	ns

Note. [a] *N* partecipanti

Soddisfazione di vita. La Tabella 7 mostra i valori medi ed il confronto tra i due gruppi relativamente alle cinque variabili analizzate dalla Satisfaction with Life Scale, che valuta la soddisfazione di vita e che deve essere considerata pertanto una misura della dimensione edonica del benessere. Anche in questo caso i valori sono valutati su una scala 1-7.

Ancora una volta, i valori forniti dagli insegnanti sono superiori a quelli riportati dal gruppo generale, e tale differenza è statisticamente significativa per tutte le variabili.

Tabella 7 – Soddisfazione di vita – Confronto tra i gruppi

	Italia (*N* = 102)[a]	**Insegnanti (*N* = 185)**[a]	***t***	**p<**
Per molti versi la mia vita si avvicina al mio ideale	4.6	5.0	2.6	.05
Le condizioni della mia vita sono eccellenti	4.3	4.8	3.2	.01
Sono soddisfatto della mia vita	4.9	5.3	3.0	.01
Fino ad ora ho ottenuto le cose importanti che volevo dalla vita	4.6	5.4	4.5	.0001
Se potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi nulla	4.1	4.9	3.8	.001

Note. [a] *N* partecipanti

I risultati - Efficacia personale e collettiva percepite dagli insegnanti

Per quanto riguarda infine le valutazioni dell'efficacia personale e collettiva, la Tabella 8 mostra i risultati relativi al gruppo di insegnanti in esame. I partecipanti hanno riportato in media punteggi elevati sia di autoefficacia che di efficacia percepita collettiva. Ciò indica che si percepiscono capaci di affrontare con successo le sfide della propria professione, così come credono che la scuola in cui insegnano sia in grado di realizzare gli obiettivi didattici che si è posta e di sostenere l'attività dei singoli docenti.

Tabella 8 – Valori medi di efficacia percepita personale e collettiva riportati dagli insegnanti

	Range	**Media**	**Dev. St.**
Efficacia personale (SEP)	2.75 - 4.83	3.74	.45
Efficacia collettiva (SEC)	2.11 - 4.89	3.31	.52

I valori di auto-efficacia sono risultati sostanzialmente stabili. In particolare, non sono emerse differenze significative tra gruppi suddivisi in base all'età, alla tipologia di materia insegnata (umanistica o scientifica), all'anzianità totale di insegnamento e a quella di servizio presso la scuola attuale. L'unica differenza significativa, come mostra

la Tabella 9, si è riscontrata nell'efficacia percepita collettiva (ma non in quella personale) in relazione al ciclo scolastico nel quale operano i partecipanti (F (2,137) = 3.78, p <.05).

Tabella 9 – Valori medi di efficacia percepita personale e collettiva riportati dai partecipanti suddivisi in tre gruppi in base ai cicli scolastici nei quali insegnano

	Ciclo	**N**	**Media**	**Dev. St.**	**F (2,137)**
Efficacia personale (SEP)	Primarie	50	3.79	.41	.99 n.s.
	Secondarie 1° G	40	3.66	.41	
	Secondarie 2° G	50	3.70	.49	
Efficacia collettiva (SEC)	Primarie	50	3.43	.54	3.78*
	Secondarie 1° G	40	3.23	.45	
	Secondarie 2° G	50	3.16	.56	

Nota: n.s. = non significativo * = p < .05

In particolare, i punteggi di efficacia collettiva decrescono progressivamente dalle scuole primarie alle secondarie di primo e di secondo grado, con la percezione da parte degli insegnanti dei due ultimi gruppi di una minore attenzione e supporto collegiale nello svolgimento della missione educativa. Il risultato può essere almeno parzialmente riferito all'organizzazione stessa delle scuole secondarie, caratterizzate dalla presenza di un maggior numero di docenti, dall'attribuzione a più docenti di una medesima materia e dalla distribuzione dell'attività didattica di uno stesso docente in classi diverse; questi aspetti possono rendere più complesse e problematiche la collaborazione tra colleghi e la programmazione delle attività.

Ulteriori analisi quantitative dei risultati relativi agli insegnanti

I dati illustrati nelle pagine precedenti mostrano il ruolo predominante del lavoro nel benessere psicologico degli insegnanti, sia a livello edonico che eudaimonico. Per meglio comprendere questi risultati, e per gettare luce sull'interazione tra dimensioni edoniche ed eudaimoniche del benessere psicologico, sono stati effettuati alcuni approfondimenti statistici sui dati forniti dal gruppo degli insegnanti.

In particolare, sono state utilizzate le seguenti procedure: a) l'analisi delle correlazioni tra variabili quantitative edoniche ed eudaimoniche dell'EHI, tra loro e con l'efficacia personale e collettiva riferite all'ambito lavorativo; b) la comparazione di livelli di soddisfazione, efficacia personale e collettiva, e felicità e significatività associate al lavoro, confrontati in due gruppi di insegnanti: coloro che hanno indicato il lavoro tra gli obiettivi, i significati e le occasioni recenti di felicità e coloro che invece non l'hanno indicato.

Analisi correlazionali. La Tabella 10 illustra le correlazioni tra le variabili quantitative utilizzate in questo studio con gli insegnanti. Come si può notare, tutte le variabili sono correlate positivamente tra loro. Naturalmente le prime quattro si riferiscono specificamente alla dimensione lavorativa, mentre la soddisfazione di vita rispecchia una valutazione generale.

Tabella 10 – Insegnanti - Correlazioni tra variabili quantitative dell'EHI e misure di efficacia

	Felicità lavoro	**Significatività lavoro**	**SEP**	**SEC**	**Soddisfazione**
Felicità lavoro	-				
Signif. lavoro	0.50***	-			
SEP	0.22**	0.25***	-		
SEC	0.35***	0.21**	0.41***	-	
Soddisfazione	0.42***	0.27***	0.42***	0.27***	-

Nota: ** = p < .01 *** = p < .001

Il risultato non è sorprendente, soprattutto alla luce dei presupposti teorici delineati nella parte introduttiva di questo contributo. In particolare, l'elevato valore della correlazione tra livelli di felicità e di significatività nel lavoro mostra il ruolo essenziale dell'attribuzione e costruzione di significati nel perseguimento e nella realizzazione del benessere psicologico.

Anche l'efficacia percepita sia a livello personale che collettivo può essere considerata parte integrante del benessere eudaimonico: si consideri che la percezione di capacità nel fronteggiare le situazioni è una

delle componenti del modello di Ryff (con il termine *mastery* o padronanza), uno dei bisogni fondamentali di Deci e Ryan (il bisogno di competenza), uno degli elementi di base dell'esperienza ottimale descritta in un altro contributo di questo volume (sotto forma di *skill* adeguati alle sfide dell'ambiente).

Infine, l'elevata correlazione di tutte queste variabili con la soddisfazione di vita (calcolata come media dei valori riportati per ciascuna delle cinque affermazioni della SWLS) supporta la prospettiva interpretativa integrata proposta da Keyes: il benessere psicologico come fenomeno complesso si fonda sulla compresenza di componenti edoniche ed eudaimoniche, che svolgono ruoli diversi ma tra loro coerenti nel favorirlo e mantenerlo. Ciò è particolarmente vero ed importante nel caso di un'attività quotidiana come il lavoro, che include aspetti non sempre favorevoli a livello edonico, quali obbligatorietà, vincoli esterni e relazionali, situazioni o mansioni caratterizzate da ridotta autonomia, creatività e motivazione intrinseca. Come suggeriscono i risultati, tali aspetti possono essere efficacemente controbilanciati dalla dimensione eudaimonica della costruzione di senso e significato.

Analisi comparative. I valori delle variabili quantitative sopra descritte sono stati ripetutamente confrontati dopo aver suddiviso gli insegnanti sulla base di tre criteri: a) coloro che avevano riportato il lavoro tra le definizioni di felicità (N=31) e coloro che non l'avevano fatto (N=152); b) coloro che avevano indicato il lavoro tra gli obiettivi più importanti (N=116) e coloro che non l'avevano indicato (N=67); c) coloro che avevano citato il lavoro tra gli ambiti di vita più significativi (N=130) e coloro che non l'avevano fatto (N=53); d) coloro che avevano indicato il lavoro come occasione di intensa felicità (N=81) e coloro che non l'avevano indicato (N=102).

L'analisi comparativa ha prodotto i seguenti risultati:

a) nel confronto basato sulle definizioni di felicità non si sono riscontrate differenze significative per nessuna delle variabili;
b) i partecipanti che hanno indicato il lavoro tra gli obiettivi più importanti hanno riportato valori significativamente più elevati di soddisfazione di vita rispetto al gruppo che non l'ha indicato (rispettivamente M= 5 e M=4.5, t=2, $p<.05$);
c) i partecipanti che hanno citato il lavoro tra gli ambiti di vita più significativi hanno riportato valori significativamente superiori di

felicità nel lavoro (M= 5.3 rispetto a M=4.7, t=2.3, p<.05), di significatività del lavoro (M= 6.1 rispetto a M=5.3, t=4.4, p<.0001) e di soddisfazione di vita (M=4.9 rispetto a M=4.4, t=2, p<.05);

d) analogamente, il gruppo che ha indicato il lavoro tra le recenti occasioni di felicità intensa ha riportato valori significativamente più elevati di felicità nel lavoro (M= 5.5 rispetto a M=4.8, t=3.3, p<.01), di significatività del lavoro (M=6 rispetto a M=5.7, t=2.1, p<.05) e di soddisfazione di vita (M=5.1 rispetto a M=4.6, t=2.7, p<.01).

Si impongono alcuni commenti a questi risultati. Innanzitutto, l'assenza di differenze in relazione all'indicazione del lavoro come definizione di felicità è da ascriversi, oltre alla percentuale molto limitata di partecipanti che ha incluso il lavoro in tale definizione, alle caratteristiche di non pertinenza della domanda, già discusse in precedenza. Il quesito evoca più una dimensione psicologica che un ambito di vita specifico, ed in particolare gli insegnanti in esame hanno fornito nella maggior parte dei casi risposte di tipo psicologico o comunque connesse alla sfera della vita personale e dell'introspezione.

Citare o meno il lavoro tra gli obiettivi più importanti non sembra essere discriminante relativamente alla percezione di benessere lavorativo in termini edonici o eudaimonici. La differenza nei valori della soddisfazione può indicare una migliore integrazione dell'attività professionale nel contesto di vita generale – con la soddisfazione che ciò può comportare.

Livelli significativamente più elevati di benessere lavorativo e di soddisfazione di vita si sono rilevati invece sia quando il lavoro è riportato tra gli ambiti significativi di vita (in senso eudaimonico) sia quando è citato come occasione di felicità intensa (in senso edonico). Non necessariamente i partecipanti che hanno indicato il lavoro in risposta ai due quesiti sono i medesimi, anche perché diversi per numero. Ciò induce a pensare, coerentemente con quanto già affermato, che le componenti edoniche ed eudaimoniche – lungi dall'escludersi a vicenda – possono risultare complementari (e probabilmente in alcuni casi additive) nel promuovere benessere, soprattutto in ambiti non ludici o ricreativi.

A riprova di ciò, i partecipanti che hanno indicato il lavoro *sia* come ambito più significativo *che* come occasione di felicità intensa (N=65) hanno riportato rispetto agli altri (N=120) valori significativamente

più elevati di felicità nel lavoro (M= 5.5 rispetto a M=4.9, t=3, p<.01), di significatività del lavoro (M=6.1 rispetto a M=5.7, t=2.8, p<.01) e di soddisfazione di vita (M=5.1 rispetto a M=4.6, t=2.7, p<.01). Questi risultati sono sovrapponibili in massima parte a quelli ottenuti nei confronti relativi alle dimensioni prese singolarmente; tuttavia si nota un aumento della significatività statistica in riferimento al livello percepito di significatività del lavoro come ambito di vita. Il risultato avvalora la centralità della costruzione di significato nella promozione del benessere.

Infine, nessuno dei confronti sopra descritti ha evidenziato differenze significative tra i gruppi nella valutazione dell'efficacia percepita personale o collettiva. Come interpretare questo risultato, considerando le significative correlazioni tra la percezione di efficacia e gli indicatori quantitativi di benessere?

Una possibile spiegazione, forse la più plausibile, chiama in causa la specificità del costrutto dell'autoefficacia lavorativa rispetto a quelli di significatività e felicità nel lavoro, e ancora di più rispetto alla soddisfazione di vita, che inducono a valutazioni più globali e generali. In particolare, l'auto-efficacia è la valutazione specifica di capacità e abilità percepite, e quindi misura un aspetto molto ben definito del benessere psicologico che – benché correlato alle dimensioni più generali – può non essere utile a discriminare gruppi distinti in base a queste ultime. Un'altra ipotesi, che non esclude la prima, mette in rilievo la dimensione ambientale – e quindi relativamente indipendente dal singolo individuo – che caratterizza la valutazione dell'efficacia collettiva.

Considerazioni conclusive

Questo lavoro esplora dati raccolti tramite uno strumento di valutazione – l'Eudaimonic Happiness Inventory – di recentissimo sviluppo, e pertanto non può avere la pretesa di fornire conclusioni definitive ed univoche sul tema del benessere in chiave eudaimonica ed edonica.

Tuttavia, il nuovo strumento è stato utilizzato in combinazione con altre procedure di indagine ampiamente validate e utilizzare a livello internazionale da vari anni - la Satisfaction with Life Scale e le scale di efficacia percepita personale e collettiva. Inoltre i quesiti inclusi nell'EHI scaturiscono da una tradizione ormai consolidata di ricerche

sul benessere, di cui si è ampiamente riferito nelle prime pagine, e trovano pertanto la propria ragione d'essere in precisi modelli e costrutti di ormai estesa applicazione.

Date queste premesse, le analisi congiunte dei risultati dell'EHI e di quelli prodotti dagli altri strumenti ci confortano nelle nostre ipotesi di partenza. In particolare, e relativamente al gruppo di insegnanti che ha collaborato alla ricerca, possiamo formulare alcune considerazioni generali:

– per gli insegnanti esaminati il lavoro è un ambito chiave di benessere in termini sia edonici che eudaimonici
– i livelli di felicità e significatività associati all'ambito lavorativo sono correlati alla soddisfazione di vita in generale ed all'efficacia personale e collettiva percepita nel contesto professionale
– questi partecipanti mostrano di coniugare efficacemente la dimensione di significatività (cioè eudaimonica) del lavoro con il reperimento in tale attività di occasioni di felicità intensa (in senso edonico)
– nel confronto con i risultati provenienti da un gruppo generale italiano di adulti, gli insegnanti riportano livelli di benessere sia edonico che eudaimonico globalmente superiori; gli ambiti per cui si differenziano maggiormente dal gruppo generale, sia in termini di frequenza di risposte che di valori delle variabili quantitative, sono il lavoro e la sfera del personale, intesa come introspezione e rapporto con se stessi.

Come connettere questi risultati alla diffusa percezione di malessere che viene da più parti rilevata nella classe docente? Gli insegnanti che abbiamo esaminato sono effettivamente rappresentativi della propria categoria professionale?

Per quanto riguarda il primo interrogativo, non intendiamo sminuire o mettere in discussione le evidenze negative che emergono a vari livelli nell'ambito dell'insegnamento, in particolare l'elevata incidenza di burnout e le problematiche educative e relazionali che i rapidi cambiamenti culturali hanno generato nell'interazione quotidiana con gli allievi e con le loro famiglie. In riferimento alla seconda domanda, il gruppo di insegnanti esaminato è costituito da docenti che intenzionalmente hanno intrapreso un percorso pluriennale di aggiornamento e formazione centrato sul concetto di scuola attraente, e hanno collabo-

rato allo sviluppo di interventi educativi sul tema negli istituti in cui operano.

Tuttavia ci sembra importante dare un contributo non alternativo ma complementare alle due questioni. Riguardo al problema del diffuso malessere degli insegnanti, riteniamo giusto ed opportuno esplorare e comprendere i molteplici fattori, individuali ed ambientali, che frenano o impediscono nella realtà fattuale il benessere, lo sviluppo della complessità e l'armonizzazione degli scopi e obiettivi tra individui e tra gruppi. Tuttavia, riteniamo anche che muoversi all'interno di una *Weltanschauung* che abbia come riferimento la cognizione di ciò che è possibile, desiderabile e significativo per il singolo e per la comunità permette di prestare attenzione a risorse, punti di forza, processi di crescita e strategie di implementazione delle abilità e capacità in una prospettiva ampia, che non scinda lo sviluppo individuale dall'*empowerment* sociale, il benessere del singolo dall'evoluzione positiva della società e della cultura (Massimini e Delle Fave, 2000).

In riferimento alle peculiarità del campione esaminato vorremmo riportare quanto affermato da un docente durante il nostro ultimo incontro: molti altri colleghi avrebbero voluto partecipare a queste iniziative, ma non hanno potuto farlo per i motivi più diversi. Quindi gli insegnanti che hanno risposto alle nostre domande non costituiscono un'élite esclusiva e per nulla rappresentativa della popolazione docente in toto.

Riteniamo per questi motivi che quanto discusso in questo lavoro presenti varie ricadute applicative. I risultati hanno permesso di evidenziare la possibilità reale di associare il benessere – in entrambe le sue accezioni – ad attività quotidiane non solo ricreative o ludiche, bensì rilevanti, significative e utili allo sviluppo della complessità dell'individuo e della società in cui vive. Programmi di intervento in campo educativo ed organizzativo dovrebbero prestare attenzione agli indicatori soggettivi di benessere, allo scopo di armonizzare le esigenze e potenzialità dell'individuo con le strutture ed opportunità disponibili nel contesto di appartenenza, promuovendo ad un tempo lo sviluppo della persona, la sua integrazione sociale e l'incremento della complessità della cultura in cui vive. L'applicazione di questo principio non può che favorire il benessere edonico ed eudaimonico di individui e collettività.

BIBLIOGRAFIA

ANTONOVSKY, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

BANDURA, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

BERGMAN, P., MCLAUGHLIN, M., BASS, M., PAULY, E., ZELLMAN, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica: RAND.

BOGLER, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 18*, 665-673.

BUSS, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 25,15-24.

CALEGARI, P., MASSIMINI, F. (1976). *Introduzione alla teoria del valori umani*. Milano: ISEDI.

CALEGARI, P., MASSIMINI, F. (1978). *Psicologia dell'artefatto normativo sociale*. Milano: FrancoAngeli.

CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., BORGOGNI, L., STECA, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.

CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., BORGOGNI, L., PETITTA, L., RUBINACCI, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18,* 15-31.

COLADARCI, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323-337.

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

DELLE FAVE, A., BASSI, M. (2007). *Psicologia e Salute. L'esperienza di utenti e operatori*. Torino: UTET Università.

DELLE FAVE A., BRDAR I., FREIRE T., ENGESER S., VELLA-BRODRICK D., WISSING M., ZACCAGNINI, J.L. (2008). The Eudaimonic Happiness Inventory (EHI). Tavola rotonda al *4th European Conference of Positive Psychology*, Opatija, Croazia, 1-4 luglio.

DIENER, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist, 55,* 34-43.

DIENER, E., DIENER, M., DIENER, C. (1995). Factors predicting the subjective well-being of nations. *Journal of personality and social psychology, 69*, 851-864.

FUCHS, L., FUCHS, D., BISHOP, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research, 86*, 70-84.

GODDARD, R., GODDARD, Y. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education, 17,* 807-818.

GODDARD, R., HOY, W., WOOLFOLK, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal, 37*, 479-507.

GUSKEY, T., PASSARO, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627-643.

IDLER E., BENYAMINI Y. (1997). Self-rated health and mortality: A review of twenty-seven community studies. *Journal of health and social behaviour, 38,* 21-37.

JANOFF-BULMAN, R., FRANTZ, C.M. (1997). The impact of trauma on meaning: from meaningless world to meaningful life. In M. Power e C.R. Brewin (a cura di) *The transformation of meaning in psychological therapies* (pp. 91-106). New York: Wiley.

JOSEPH S., LINLEY A. (2004). Adversarial growth and positive change following trauma: theory, research, and practice. *Ricerche di Psicologia, 27, 1,* 177-190.

KEYES, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121–140.

KEYES, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539–548.

KIM, U., BERRY, J.W. (1993). *Indigenous Psychologies*. Newbury Park, CA: Sage.

KIRAN KUMAR, S. K. (2006). The role of spirituality in attaining well-being: Approach of Sanātana Dharma (p. 538-551). In A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being*. Milano: Franco Angeli.

LOPEZ, S. J., SNYDER, C. R. (2003). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington DC: American Psychological Association.

MASSIMINI, F. (1982). Individuo, cultura, ambiente: i Papua Kapauku della Nuova Guinea Occidentale. *Ricerche di Psicologia. 22-23*, 27-154.

MASSIMINI, F. (2006). La psicologia positiva. *Passaggi, 11*, 11-14.

MASSIMINI, F., CALEGARI, P. (1979). *Il Contesto Normativo Sociale*. Milano: FrancoAngeli.

MASSIMINI, F., DELLE FAVE, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist, 55,* 24-33.

MARMOT, M,, WILKINSON, R. (1999). *Social determinants of health*. Oxford: Oxford University Press.

MULTON, K., BROWN, S., LENT, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.

MYERS, D.G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist, 55*, 56-67.

NOLEN-HOEKSEMA S., LARSON J. (1999). *Coping with loss*. Mahawah, NJ: Erlbaum.

NUSSBAUM M. (1993). *Non relative virtues: an Aristotelian approach*. In M. Nussbaum e A. Sen (a cura di) *The quality of life* (pp. 242-269). Helsinki: United Nation University and WIDER.

PARKAY, F., GREENWOOD, G., OLEJNIK, S., PROLLER, N. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education, 21*, 13-22.

PETERSON, C. e SELIGMAN, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. New York: Oxford University Press and Washington DC: American Psychological Association.

ROGERS, C. (1963). *The* actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness- In M.R. Jones (a cura di) *Nebraska symposium on motivation* (pp. 1-24). Lincoln: Univ. of Nebraska Press.

ROGERS, C. (1967). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.

RYAN, R.M., DECI, E.L. (2000). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

RYAN, R.M., DECI, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

RYFF, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57,* 1069-1081.

RYFF, C., KEYES, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology, 69*, 719-727.

RYFF, C., SINGER, B. (2000). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. *Journal of personality and social psychology, 69,* 719-727.

RYFF, C., SINGER, B. (2002). From social structure to biology. Integrative science in pursuit of human health and well-being. In C.R. Snyder e S.J. Lopez (a

cura di) *Handbook of positive psychology* (pp. 541-554). New York: Oxford Univ. Press.

SELIGMAN, M.E.P., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist, 1,* 5-14.

SELIGMAN, M.P.E., PARK, N, PETERSON, C. (2004). The Values in Action (VAI) Classification of character strenghts. *Ricerche di Psicologia, 27*, 63-78.

SNYDER, C.R., LOPEZ, S.J. (a cura di) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford Univ. Press,

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK, A., HOY, M., HOY, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68,* 202-248.

VEENHOVEN, R. (2002). Why social policy needs subjective indicators. *Social indicators research, 58,* 33-45.

WISSING, M., VAN EDEN, C. (2002). Empirical clarification of the nature of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 32, 32-44.

WISSING, M, WISSING, J., DU TOU, M., TEMANE, M. (2002). Towards a g-factor in psychological well-being. Paper presented in *8th Annual South African Psychology Congress*. Cape Town, South Africa, 24-27 Sept.

WISSING, M, WISSING, J., DU TOU, M., TEMANE, M. (2006). Patterns of psychological well-being and satisfaction with life in cultural context. In A. Delle Fave (Ed.) *Dimensions of well-being*. Milano: Franco Angeli.

WOOLFOLK, A., ROSOFF, B., HOY, W. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.

CONTRIBUTI

MARIO ANGELINI

BENI STRUMENTALI FUNZIONALI AL BENESSERE

Premessa

L'attuazione della cultura del benessere nel sistema scolastico italiano, come obiettivo prioritario e fondamentale dell'intera struttura formativa, ha sin qui consentito l'avvio di iniziative finalizzate a creare, in favore degli studenti, quelle situazioni ottimali - individuate sotto forma di aree di intervento - per rendere la scuola sempre più attraente.

È fuor di dubbio che, la realizzazione delle varie soluzioni tese a rendere possibile il benessere dello studente, può, il più delle volte, richiedere l'acquisizione di beni strumentali funzionali al raggiungimento dell'obiettivo prefissosi.

Ai fini dell'acquisizione dei vari beni strumentali può essere necessario anche applicare le recenti norme introdotte in materia di contratti pubblici alle quali, di qui a breve, si farà riferimento.

Conseguentemente, poiché tale ipotesi potrebbe realizzarsi, diventa utile riflettere su alcuni aspetti fondamentali che dovranno essere tenuti presenti ogni qualvolta, l'istituzione scolastica, dovrà dotarsi di beni strumentali indispensabili a realizzare quegli interventi necessari a favorire il benessere dello studente inteso nell'accezione più ampia contenuta nelle linee guida dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e trasfuse nel piano nazionale per l'anno scolastico in corso.

La procedura che si andrà rapidamente ad illustrare e che dovrà essere seguita ai fini dell'acquisizione di beni materiali troverà appli-

cazione anche nel caso di attuazione delle iniziative rientranti nel Programma Operativo Nazionale che stanno interessando numerosissime istituzioni scolastiche del sud Italia rientranti nelle regioni dell'obiettivo convergenza.

Stante la definizione di amministrazioni pubbliche, contenuta nell'art. 1, comma 2 del d.lgs. 30 marzo 2001, n. 165 e la formulazione delle norme che disciplinano l'attività contrattuale posta in essere dalla stessa è di tutta evidenza che le norme *de quibus*, alle quali precedentemente si è fatto rinvio, trovino applicazione anche agli istituti e scuole di ogni ordine e grado[1].

Va, in via preliminare, chiarito che la pubblica amministrazione, al fine di realizzare la propria attività, diretta al perseguimento degli interessi pubblici, può agire:

– unilateralmente - nelle forme proprie previste dal diritto pubblico – mediante l'adozione di atti autoritativi;
– consensualmente - nelle forme comuni previste dal diritto privato – avvalendosi degli strumenti negoziali mediante la stipula di contratti[2].

L'attività contrattuale può, quindi, definirsi come quella attività attraverso la quale la pubblica amministrazione - utilizzando strumenti pubblicistici e privatistici - conclude, con soggetti terzi, contratti finalizzati all'acquisto di beni e servizi per il perseguimento degli interessi pubblici[3].

Nell'ambito dell'attività di diritto comune, assume particolare rilevanza l'attività contrattuale dello Stato e degli altri enti pubblici che, pur costituendo manifestazione della capacità di diritto privato della pubblica amministrazione è, di massima, regolata oltre che dal diritto privato anche da norme proprie dell'ordinamento giuscontabilistico.

Il riconoscimento generale dell'autonomia negoziale della pubblica amministrazione trova oggi il fondamento normativo nel testo del nuo-

[1] L'art. 1, comma 2 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 (Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche) fornisce, in proposito, la seguente definizione: "*Per amministrazioni pubbliche si intendono tutte le amministrazioni dello Stato, ivi compresi gli istituti e scuole di ogni ordine e grado*".

[2] CARINGELLA, *Manuale di diritto amministrativo*, Giuffrè Editore, II edizione 2007.

[3] OREFICE, *Manuale di contabilità pubblica*, Direkta Editori, 2003.

vo art. 1, comma 1-*bis*, della legge 7 agosto 1990, n. 241, come modificato dalla legge 11 febbraio 2005, n. 15[4].

Pertanto, può affermarsi che, fatte salve le norme di diritto privato esplicitamente derogatorie, l'amministrazione pubblica soggiace totalmente al dettato del codice civile e delle regole di diritto comune.

La citata legge n. 15 del 2005 all'art. 21-*sexies*, in tema di recesso dai contratti, conferma il principio della generale sottoposizione, dell'attività privatistica della pubblica amministrazione alle regole del diritto comune[5].

Un'ulteriore e definitiva conferma della soggezione dell'attività della pubblica amministrazione alle norme di diritto comune la si trova, oggi, nell'art. 2, comma 4, del decreto legislativo 12 aprile 2006, n. 163[6].

I contratti, stipulati dalla pubblica amministrazione, devono sottostare alle regole del diritto privato contenute negli artt. 1321 e segg. del codice civile[7] e conseguentemente, fatte salve le deroghe espressamente previste, sono disciplinati allo stesso modo dei contratti conclusi tra i privati.

L'evidenza pubblica

L'insieme delle regole di diritto pubblico e di diritto privato che regolano l'attività contrattuale della pubblica amministrazione costitu-

[4] L'art. 1, comma 1-*bis* della legge 7 agosto 1990, n. 241, come modificato dalla legge 11 febbraio 2005, n. 15 così recita: "*La pubblica amministrazione, nell'adozione di atti di natura non autoritativa, agisce secondo le norme di diritto privato salvo che la legge disponga diversamente*".

[5] L'art. 21-*sexies* della legge 7 agosto 1990, n. 241, come modificato dalla legge 11 febbraio 2005, n. 15 stabilisce che: "*Il recesso unilaterale dai contratti della pubblica amministrazione è ammesso nei casi previsti dalla legge o dal contratto*".

[6] L'art. 2, comma 4, del decreto legislativo 12 aprile 2006, n. 163 (Codice dei contratti pubblici relativi a lavori, servizi e forniture in attuazione delle direttive 2004/17/CE e 2004/18/CE) stabilisce che: "*Per quanto non espressamente previsto nel presente codice, l'attività contrattuale dei soggetti di cui all'art. 1 si svolge nel rispetto, altresì, delle disposizioni stabilite dal codice civile*".

[7] Secondo la definizione dell'art. 1321 del c.c. "*Il contratto è l'accordo di due o più parti per costituire, regolare o estinguere tra loro un rapporto giuridico patrimoniale*" e quindi lo strumento con il quale singoli individui, gruppi di individui e persone giuridiche, come ad esempio lo Stato, compiono operazioni economiche.

L'art. 1325 del c.c. individua nei seguenti punti i requisiti del contratto: *"1) l'accordo delle parti;* 2) la causa; 3) l'oggetto; 4) la forma, quando risulta che è prescritta dalla legge sotto pena di *nullità"*.

iscono la normativa dell'evidenza pubblica[8]; analogamente, si definiscono contratti dell'evidenza pubblica quei contratti disciplinati da tali norme.

I contratti ad evidenza pubblica sono stati introdotti allo scopo di limitare gli abusi dei fornitori dello Stato e si caratterizzano per la coesistenza di due procedimenti aventi ambiti e finalità diverse.

Un procedimento tra le parti ha ad oggetto la formazione della volontà secondo le norme privatistiche, mentre l'altro – costituente un vero e proprio procedimento amministrativo – si svolge tra l'autorità procedente e l'autorità di controllo ed è finalizzato ad evidenziare le ragioni di pubblico interesse che inducono la pubblica amministrazione a contrattare.

L'evidenza pubblica è un modulo procedimentale applicabile a ciascun tipo contrattuale, che accompagna la conclusione dei contratti della pubblica amministrazione segnando la formazione della volontà dell'amministrazione attraverso atti negoziali di diritto privato posti in essere dalle amministrazioni dello Stato; esso si connota per la coesistenza di due procedimenti:

– il primo, intercorrente fra le parti, attinente alla formazione della volontà alla stregua delle norme di diritto comune;
– il secondo, che si svolge fra l'autorità stipulante e l'autorità di controllo, costituente un vero e proprio procedimento amministrativo, volto ad evidenziare l'interesse pubblico sotteso all'operazione contrattuale[9].

In particolare, nel procedimento amministrativo, propedeutico alla fase negoziale, l'autorità contraente è tenuta ad evidenziare le ragioni di pubblico interesse che giustificano la conclusione del contratto nonché le modalità di scelta del contraente, al fine di consentire all'autorità preposta un adeguato controllo.

[8] Nell'attività contrattuale, quando una delle parti del rapporto è un'amministrazione dello Stato, il contratto si caratterizza per l'esistenza di una particolare fase procedimentale, anteriore alla sua formazione, ossia la fase dell'evidenza pubblica, nella quale l'autorità contraente "**evidenzia**" le ragioni che giustificano il contratto ed i suoi contenuti nonché il meccanismo di scelta del contraente privato, al fine di consentirne il relativo controllo da parte dell'autorità competente; si determina, quindi, una fattispecie complessa in cui la sequenza funzionale degli atti negoziali di diritto privato è doppiata da una sequenza amministrativa avente la funzione di evidenziarne i motivi ai fini del relativo controllo.

[9] CHIEPPA-LOPILATO, *Studi di diritto amministrativo*, Giuffrè Editore, 2007.

La successiva fase, relativa all'esecuzione del contratto, è disciplinata - sia pure con alcune varianti - dalle norme di diritto civile.

In applicazione della normativa dell'evidenza pubblica, la scelta del contraente privato da parte della pubblica amministrazione non è libera in quanto non si poggia "*sulla base di convincimenti soggettivi, ma si svolge necessariamente lungo un articolato procedimento, dove ogni fase è tipica e prevista e ogni atto risponde ad una precisa esigenza strumentale*"[10], sicchè il rispetto di questa tipicità formale e procedimentale garantisce che la scelta della controparte avvenga in maniera oggettiva e nel miglior modo possibile, realizzando così il buon uso del denaro pubblico.

La fase procedimentale

L'acquisizione di forniture e servizi da parte della pubblica amministrazione comporta la necessità di individuare la procedura più idonea da utilizzare per l'acquisizione di un particolare bene.

Dal complesso normativo che disciplina la procedura dell'evidenza pubblica, la giurisprudenza ha individuato le fasi fondamentali della sequenza procedimentale qui di seguito elencate:

1. la fase di deliberazione a contrarre;
2. la fase di aggiudicazione;
3. la fase di stipulazione;
4. la fase di approvazione.

È importante sottolineare che nell'ambito delle fasi dianzi richiamate sono distinguibili gli atti riconducibili alla categoria negoziale i quali disciplinano i rapporti tra i contraenti e gli atti riconducibili alla categoria procedimentale, relativi al rapporto di controllo tra organo stipulante ed organo di controllo.

La procedura ha inizio con la deliberazione a contrarre vale a dire con un provvedimento amministrativo di tipo gestionale che, secondo le regole contenute nella legge di contabilità dello Stato[11] deve prece-

[10] Corte dei conti, Sezione del controllo, Collegio I, deliberazione n. 98 dell'11 giugno 1998.

[11] R.D. 18 novembre 1923, n. 2440 e successive modifiche ed integrazioni (Disposizioni sull'amministrazione del patrimonio e sulla contabilità generale dello Stato) e nel R.D. 23 maggio 1924, n. 827 (Regolamento per l'esecuzione della legge sull'amministrazione del patrimonio e sulla contabilità dello Stato).

dere - predeterminando così il contenuto del futuro contratto - la conclusione di qualsiasi negozio giuridico posto in essere dalla pubblica amministrazione.

Nella deliberazione a contrarre vengono evidenziate:
1. l'oggetto del contratto e le sue clausole essenziali;
2. lo scopo da perseguire;
3. le modalità attraverso cui realizzarlo.

La deliberazione a contrattare

Il procedimento di formazione del contratto si apre con la deliberazione a contrattare, con cui l'amministrazione oltre a manifestare la volontà di indire una gara per la scelta del contraente precisa l'oggetto e le modalità della medesima gara.

Si tratta, dunque, di una manifestazione di volontà che si pone in rapporto di strumentalità con il contratto e ne costituisce il presupposto.

La procedura può avere inizio anche con la predisposizione di un progetto di contratto, atto unilaterale della pubblica amministrazione, spesso costituito da uno schema di contratto tipo[12].

La deliberazione a contrarre ed il progetto di contratto devono conformarsi ai c.d. capitolati d'oneri generali e speciali, predisposti dalle varie pubbliche amministrazioni per tutti i contratti di un certo tipo o per il singolo rapporto contrattuale.

L'art. 11, comma 2, del codice dei contratti pubblici[13] prevede che "*Prima dell'avvio delle procedure di affidamento dei contratti pubblici, le amministrazioni aggiudicatrici decretano o determinano di contrarre, in conformità ai propri ordinamenti, individuando gli elementi essenziali del contratto e i criteri di selezione degli operatori economici e delle offerte*".

In proposito, va osservato che - a monte di qualunque attività contrattuale anche meramente privata - c'è una fase decisoria, vale a dire, una sorta di determinazione a fare, più o meno distinguibile, attraverso cui si forma la volontà di addivenire al contratto.

[12] CARINGELLA, *Manuale di diritto amministrativo*, Giuffrè Editore, II edizione 2007.

[13] Decreto legislativo 12 aprile 2006, n. 163 (Codice dei contratti pubblici relativi a lavori, servizi e forniture in attuazione delle direttive 2004/17/CE e 2004/18/CE).

La deliberazione a contrattare assume una rilevanza diversa a seconda che si tratti di contratti degli enti pubblici o di contratti dello Stato.

Nella prima ipotesi, la deliberazione si concretizza in un atto formale il quale, ai sensi dell'art. 56 della legge 8 giugno 1990, n. 142 (Ordinamento delle autonomie locali), deve necessariamente indicare "*il fine che con il contratto si intende perseguire, l'oggetto del contratto, la sua forma e le clausole ritenute essenziali, le modalità di scelta del contraente ammesse dalle disposizioni vigenti in materia di contratti delle amministrazioni dello Stato e le ragioni che ne sono alla base*".

Per i contratti dello Stato, invece, non sussistono particolari forme da osservare in quanto la deliberazione si identifica nel progetto di contratto redatto dagli organi competenti della pubblica amministrazione.

Per l'amministrazione dello Stato la legge di contabilità generale non individua specificamente in un atto tipizzato la suindicata determinazione, anche se essa, dal punto di vista logico, esiste ed opera nella concretezza delle attività.

Solo con il decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29 e successive modificazioni - trasfuso nel decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 - è possibile cogliere, nell'esistenza di un programma annuale deciso dall'organo politico di vertice e nella competenza gestionale attuativa affidata al dirigente, i due momenti nei quali eventualmente, con l'individuazione di obiettivi da raggiungere e con l'attuazione degli stessi, si forma l'intento di giungere alla realizzazione di procedure contrattuali.

Per quanto concerne le istituzioni scolastiche, la decisione di addivenire alla stipulazione di un contratto assumeva - prima del riconoscimento dell'autonomia scolastica *ex* art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59[14] - la veste formale tipica della deliberazione del consiglio di circolo o di istituto.

L'articolo 34 del d. m. 28 maggio 1975 (Istruzioni amministrativo-contabili per i circoli didattici, gli istituti scolastici di istruzione secondaria ed artistica statali), infatti, stabiliva che gli acquisti dovevano "*formare oggetto di specifica deliberazione del consiglio di circolo o di istituto*", sulla base di relazione del capo di istituto.

[14] Legge 15 marzo 1997, n. 59 (Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa.

Ora, per effetto dell'intervenuto riconoscimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto l'art. 34 del d.m. 1° febbraio 2001, n. 44 (Regolamento concernente le "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche") prevede che il Consiglio d'istituto fissi preventivamente il limite di spesa entro cui il dirigente possa procedere autonomamente agli acquisti ed alle forniture.

La determinazione di acquisto, indipendentemente dal tipo di veste formale che assume, ha sempre un contenuto minimo essenziale, consistente nel decidere:

– quali beni o servizi acquistare;
– quanti beni o servizi acquistare e conseguentemente programmare in ordine ai mezzi finanziari da impiegare;
– presso chi acquistare e quindi come scegliere il fornitore.

L'organo competente ad effettuare le scelte

Nello Stato, dopo l'entrata in vigore del decreto legislativo 3 febbraio 1993, n. 29, è il dirigente l'organo individuale competente ad effettuare le scelte a monte di un contratto.

Quanto al settore scolastico, la normativa speciale - in esso operante prima dell'avvento del già citato decreto 1° febbraio 2001, n. 44 - non aveva una felice configurazione, scontando un'estrema imprecisione ed una contraddittoria genericità.

L'articolo 34 del citato decreto del 1975, infatti, prescriveva una relazione presentata dal capo d'istituto al consiglio di circolo o di istituto nella quale dovevano essere indicati "*i motivi degli acquisti* e *delle scelte, del numero, del tipo, delle qualità* e *delle destinazioni e delle attrezzature già esistenti*".

Sembrava, dunque, rimesso al capo di istituto l'esercizio reale delle scelte, sia pure sotto forma di proposta da portare all'organo collegiale, che decideva al riguardo.

Andavano poi tenute presenti le norme generali sugli organi collegiali, in particolare l'art. 10 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (Approvazione del testo unico delle disposizioni vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado) che rimetteva al consiglio di istituto il potere di disporre in ordine *"all'impiego dei*

mezzi finanziari per quanto concerne il funzionamento amministrativo e didattico del circolo o dell'istituto", nonchè l'art. 396 del medesimo testo unico, che attribuiva al capo di istituto solo il dovere di "*curare l'esecuzione delle deliberazioni prese dagli organi collegial*i".

Anche se il capo d'istituto o la giunta esecutiva erano, in concreto, gli artefici della scelta, dal punto di vista normativo si deve concludere che vigeva in materia il principio delle scelte collegiali, secondo gli stanziamenti previsionali di bilancio, sulla base di singole proposte di acquisto corredate dai previsti atti di supporto, istruite dagli uffici amministrativi sotto la direzione del capo d'istituto ed esaminate dalla giunta esecutiva prima di essere sottoposte alle definitive decisioni del consiglio di circolo o di istituto.

Ora, per effetto della previsione normativa di cui all'art. 32 del d.m. n. 44 del 2001 "*il dirigente, quale rappresentante legale dell'istituto, svolge l'attività negoziale necessaria all'attuazione del programma annuale, nel rispetto delle deliberazioni del Consiglio d'istituto assunte ai sensi dell'articolo 33*".

Il successivo art. 34, invece, chiarisce che "*per le attività di contrattazione riguardanti acquisti, appalti e forniture il cui valore complessivo ecceda il limite di spesa di € 2.000 oppure il limite preventivamente fissato dal Consiglio d'istituto…*omissis*…il dirigente procede alla scelta del contraente, previa comparazione delle offerte di almeno tre ditte direttamente interpellate*".

Il comma 5 del medesimo art. 34 stabilisce, infine, che le "*istituzioni scolastiche sono tenute ad osservare le norme dell'Unione Europea in materia di appalti e/o forniture di beni e servizi*".

La forma che assumono le scelte

Nella contrattualistica pubblica non sempre le scelte si sostanziano in una formale deliberazione a contrattare. Anzi, con l'attribuzione alla dirigenza pubblica di compiti gestionali distinti dai poteri di indirizzo di governo, è pressochè scomparsa, almeno per il settore statale, la deliberazione collegiale a contrattare.

Ai dirigenti delle amministrazioni pubbliche, muniti - *ex* art. 4 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165 - di effettivi poteri di gestione distinti dai poteri di governo e indirizzo spettanti alle autorità di

vertice politico, "*spetta l'adozione degli atti e provvedimenti amministrativi, compresi tutti gli atti che impegnano l'amministrazione verso l'esterno*" e, quindi, decidono in materia contrattuale, sia pure in esecuzione degli obiettivi e dei programmi definiti dal vertice politico.

Come si è già avuto modo di osservare, diversa era la situazione nella scuola; infatti, l'art. 34 del citato decreto del 1975 imponeva una formale deliberazione collegiale.

Stante la previsione normativa - di cui all'art. 25 del già citato decreto legislativo n. 165 del 2001, attuativo dell'art. 21, comma 16, della legge n. 59 del 1997 – ora, il dirigente scolastico "*nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici*" risulta essere "*responsabile della gestione delle risorse finanziarie e strumentali*" ed ha l'onere di presentare "*periodicamente*" al consiglio d'istituto "*motivata relazione sulla direzione e il coordinamento dell'attività*…omissis…*amministrativa al fine di garantire la più ampia informazione e un efficace raccordo per l'esercizio delle competenze degli organi della istituzione scolastica*".

Con dette norme, quindi, è stata tenuta in considerazione – analogamente a quanto si determina in tutta la pubblica amministrazione - la distinzione tra le funzioni di indirizzo proprie del consiglio d'istituto ed i compiti di gestione attribuiti al dirigente scolastico per la realizzazione del programma annuale con l'affidamento al vertice collegiale (*rectius* consiglio di istituto) di una programmazione generale e per obiettivi ed al dirigente scolastico dei correlati poteri di attuazione.

Criteri di scelta del contraente

La seconda fase fondamentale della sequenza procedimentale è costituita dalla scelta del contraente al fine di procedere all'individuare del privato con il quale concludere il contratto.

Lo scopo della vigente disciplina è quello di offrire alla pubblica amministrazione la possibilità di entrare in rapporto contrattuale con quello tra i concorrenti che, oltre a possedere i necessari requisiti di serietà e correttezza professionale, offre anche le condizioni più vantaggiose per l'adempimento dell'obbligo contrattuale.

Il Capo III del Titolo I della Parte II del citato decreto legislativo 12 aprile 2006, n. 163, detta i criteri di scelta del contraente. In dette disposizioni sono previste:

– le indicazioni in ordine ai casi in cui è possibile ricorrere alla procedura aperta, alla procedura ristretta ovvero alla procedura negoziata;
– le regole per la partecipazione alla gara delle imprese appositamente e temporaneamente raggruppate;
– le cause di esclusione dalla partecipazione alle gare;
– le modalità di dimostrazione della capacità finanziaria, economica e tecnica dei concorrenti;
– i criteri di aggiudicazione delle forniture.

Le procedure di aggiudicazione delle forniture

Le procedure di aggiudicazione previste dalla vigente normativa nazionale e comunitaria sono le seguenti:
– procedure aperte (asta pubblica o pubblico incanto) intese come quelle procedure in cui - ai sensi dell'art. 3, comma 37, del d. lgs. n. 163/2006 - "*ogni operatore economico interessato può presentare un'offerta*". Tra gli aspetti positivi della scelta di questa procedura vi è quello relativo ad una più ampia partecipazione di soggetti e quindi una maggiore possibilità di selezione da parte dell'Amministrazione. Trattandosi di una procedura che non consente tempi abbreviati non è indicata nei casi in cui vi sia urgenza della fornitura;
– procedure ristrette (licitazione privata e appalto-concorso) che sono procedure alle quali - per espressa previsione dell'art. 3, comma 38, del d. lgs. n. 163/2006 - "*ogni operatore economico può chiedere di partecipare e in cui possono presentare un'offerta soltanto gli operatori economici invitati dalle stazioni appaltanti*". Nella licitazione privata il bene od il servizio oggetto della gara è, di solito, puntualmente individuato in tutti i suoi elementi caratteristici, mentre nell'appalto-concorso l'oggetto della gara è delineato nei suoi elementi essenziali e si lascia al concorrente l'onere della presentazione di progetti tecnici dettagliati dei beni o dei servizi oggetto della fornitura;
– procedure negoziate (trattativa privata e cottimo fiduciario) intese come le procedure in cui – stante il contenuto dell'art. 3, comma 40, del d. lgs. n. 163/2006 - "*le stazioni appaltanti consultano gli operatori economici da loro scelti e negoziano con uno o più di essi le condizioni dell'appalto*". Tale procedura consente una mag-

giore speditezza procedimentale ed una maggiore tutela della riservatezza, necessaria soprattutto in presenza di esigenze di segretezza o per determinate tipologie di forniture.

La procedura aperta

Il pubblico incanto è una procedura di aggiudicazione che il R.D. 18 novembre 1923, n. 2440 all'art. 3, comma 1, prevede come obbligatoria per "*tutti i contratti dai quali derivi una entrata od una spesa per lo Stato*" a meno che, per particolari ragioni, "*l'amministrazione non ritenga preferibile la privata licitazione*".

Le fasi del procedimento riferito a questa procedura possono essere così sintetizzate:

– emanazione e pubblicazione del bando. L'amministrazione provvede ad emanare apposito bando che deve essere conforme al modello di bando relativo alle procedure aperte;
– ammissione dei concorrenti all'incanto. È la fase in cui il Presidente della commissione di aggiudicazione (c.d. seggio d'asta) esamina la documentazione prodotta dai concorrenti valutando i requisiti e decidendo sull'ammissione o meno dei concorrenti all'incanto;
– svolgimento dell'asta. Nel luogo, nel giorno e nell'ora indicata nel bando di gara si riunisce il seggio d'asta per l'aggiudicazione secondo i metodi stabiliti nell'art. 73 del R.D. 23 maggio 1924, n. 827.
– aggiudicazione. Consiste nell'atto amministrativo conclusivo del procedimento di individuazione del contraente che si concreta in un verbale di aggiudicazione con il quale l'autorità che presiede la gara rende nota l'offerta che risulta più vantaggiosa ed attribuisce l'appalto o al miglior offerente ovvero mediante una proposta di aggiudicazione formulata dalla commissione di gara all'amministrazione aggiudicatrice con l'indicazione del miglior offerente.

Le procedure ristrette

Nelle procedure ristrette - quali la licitazione privata e l'appalto concorso –l'amministrazione stabilisce i requisiti in base ai quali i concorrenti possono presentare le offerte.

La gara viene preceduta da una preselezione delle ditte concorrenti basata sulla capacità tecnica, economica e finanziaria delle stesse.

Le procedure di cui si argomenta sostanzialmente si differenziano tra loro in quanto nella licitazione privata il bene o il servizio è individuato in tutte le sue caratteristiche, mentre nell'appalto concorso l'oggetto della gara è delineato nei suoi elementi essenziali lasciando ai concorrenti l'onere della presentazione di progetti tecnici dettagliati dei beni o servizi da fornire con le indicazioni relative alle modalità tecniche ed economiche di esecuzione.

Le fasi del procedimento possono essere così sintetizzate:

– emanazione e pubblicazione del bando. È una fase del tutto simile a quella già esaminata per la procedura aperta; l'unico aspetto di difformità è rappresentato da una minore specificazione della fornitura;
– prequalificazione dei fornitori. In questa fase, la commissione esamina le domande presentate dai potenziali concorrenti, ammettendo alla fase successiva solo quelli che ritiene essere in possesso dei requisiti minimi indicati nel bando;
– valutazione delle offerte ed aggiudicazione. Le offerte vengono valutate da una commissione solitamente diversa da quella che ha proceduto alla selezione. Questa commissione apre i plichi contenenti le offerte e, in base ai criteri previsti, attribuisce i punteggi e forma la graduatoria. Si procede, quindi, all'aggiudicazione ovvero alla proposta di aggiudicazione nei confronti del concorrente al quale è stato attribuito il migliore punteggio risultante nella detta graduatoria.

La procedura negoziata

Secondo la normativa comunitaria il contratto è concluso mediante trattativa privata quando l'amministrazione aggiudicatrice, dopo aver eventualmente interpellato più ditte mediante contatti informali, sceglie la persona o la ditta di cui ha bisogna e negozia con una di esse i termini del contratto.

La possibilità di ricorrere alla trattativa privata è prevista, in ambito nazionale, dalle disposizioni contenute nella legge di contabilità generale dello Stato e nel relativo regolamento di attuazione.

Per quanto riguarda la normativa nazionale, le motivazioni più ricorrenti per giustificare il ricorso alla trattativa privata sono quelle

relative all'esistenza di privativa industriale e quelle in cui ricorrono speciali ed eccezionali circostanze tali da determinare l'urgenza nell'acquisire un bene o un servizio da parte della pubblica amministrazione aggiudicatrice.

In ambito nazionale è, altresì, prevista la possibilità di esperire una gara esplorativa preliminare (c.d. indagine di mercato).

La stipulazione del contratto

La terza fase della procedura di evidenza pubblica è quella della stipulazione del contratto, la quale consiste nella formale redazione del contratto che deve sempre essere concluso per iscritto tant'è che la forma scritta è da intendersi quale requisito di validità del contratto.

Secondo la legge di contabilità generale dello Stato, nei casi in cui il contratto sia preceduto da trattativa privata o da appalto concorso, tale fase diventa un momento indefettibile.

Esaminiamo, ora, cosa prevedono, nella materia *de qua*, le disposizioni dettate all'interno dell'ordinamento scolastico.

Il dirigente scolastico, quale rappresentante legale dell'istituto - per espressa previsione normativa contenuta nell'art. 32 del d.m. n. 44 del 2001 – svolge l'attività negoziale necessaria all'attuazione del programma annuale.

Lo svolgimento di singole attività negoziali possono, dal dirigente scolastico, essere delegate o ad uno dei docenti da lui individuati – *ex* art. 25-*bis*, comma 5, del d. lgs. n. 29/1993 – ovvero al direttore dei servizi generali ed amministrativi al quale è, comunque, demandata l'attività istruttoria.

Al fine di individuare l'estensione e le connesse responsabilità di siffatta incombenza è utile fare rinvio all'art. 6 della legge n. 241 del 1990 sul procedimento amministrativo, che definisce i compiti affidati al funzionario responsabile dell'istruttoria.

Ecco, allora, che sul tema della stipulazione dei contratti nelle scuole, attraverso l'interpretazione sistematica delle succitate disposizioni, è possibile concludere che:

– il direttore dei servizi generali ed amministrativi svolge l'istruttoria finalizzata alla stipulazione del contratto, da un lato acquisendo e quindi controllando tutta la documentazione relativa, a partire dalla

deliberazione collegiale e fino alla documentazione concernente i requisiti del contraente privato e dall'altro predisponendo lo schema contrattuale;
– il dirigente scolastico, in qualità di stipulante e, quindi con tutti gli obblighi connessi a tale veste, non esclusi gli accertamenti ed i controlli, firma il contratto in nome e per conto dell'istituzione scolastica.

Le forme della stipulazione

La normativa sulla contabilità generale dello Stato[15] e l'art. 11, comma 13, del codice dei contratti stabiliscono che i contratti sono stipulati da un pubblico ufficiale delegato ovvero da un funzionario all'uopo abilitato a rappresentare l'amministrazione, prevedendo tre forme di stipulazione:
– mediante un atto pubblico notarile;
– mediante la forma pubblica amministrativa;
– mediante la scrittura privata.

La prima forma di stipulazione – la quale si concretizza in un atto pubblico redatto da un notaio al quale i due contraenti dettano le condizioni del contratto - non è molto seguita dalla pubblica Amministrazione.

La seconda forma di stipulazione è quella di gran lunga prevalente. Essa consiste nella redazione del contratto in forma di atto pubblico da parte di un funzionario dell'Amministrazione contraente – che prende il nome di ufficiale rogante e che naturalmente deve essere un funzionario diverso da quello che firma il contratto e che impegna la Amministrazione pubblica, il quale viene definito ufficiale stipulante.

Nella sua attività rogante, il pubblico ufficiale si trova in una posizione neutra rispetto ai due contraenti ed è tenuto a seguire, in quanto siano applicabili nella materia *de qua*, le norme dettate dalla legge notarile. L'ufficiale rogante deve tenere il repertorio dei contratti ed ha l'obbligo di custodirli secondo l'ordine cronologico della loro stipulazione.

La terza forma, raramente usata nella stipulazione dei contratti pubblici, è quella della scrittura privata. Questa forma, il cui utilizzo è possibile solo per la stipulazione di quei contratti nei quali la scelta del contraente è stata effettuata mediante la trattativa privata, può essere

[15] Art. 93 R.D. 23 maggio 1924, n. 827 (Regolamento per l'esecuzione della legge sull'amministrazione del patrimonio e sulla contabilità dello Stato).

posta in essere secondo le forme proprie del diritto privato. Questo significa che può essere realizzata mediante qualsiasi documento, anche non contestuale, come – secondo la prassi commerciale - nel caso di uno scambio di lettere.

L'approvazione del contratto

Alla fase della stipulazione del contratto segue quella dell'approvazione. L'art. 11, comma 11, del codice dei contratti[16] precisa che "*Il contratto è sottoposto alla condizione sospensiva dell'esito positivo dell'eventuale approvazione e degli altri controlli previsti dalle norme proprie delle stazioni appaltanti o degli enti aggiudicatori*".

L'approvazione costituisce una *condicio juris* di efficacia del contratto; essa ha effetto retroattivo e determina, una volta intervenuta, l'efficacia del contratto sin dal momento della stipulazione o dell'aggiudicazione che tiene luogo del contratto stesso.

L'atto di cui trattasi è previsto dall'articolo 19 del R.D. 18 novembre 1923, n. 2440 secondo cui "*Gli atti di aggiudicazione definitiva ed i contratti …* omissis *… non sono obbligatori per l'amministrazione, finchè non sono approvati*".

Dalla lettura della suttrascritta norma si desume che i contratti stipulati con l'Amministrazione dello Stato e con gli altri enti soggetti alla legge di contabilità sono negozi claudicanti in quanto, mentre per il privato contraente, il vincolo di carattere contrattuale sorge nel momento dell'aggiudicazione, quello a carico dell'amministrazione pubblica si configura, in tutta la sua pienezza, solo nel momento dell'approvazione del contratto.

Fino a poco tempo fa, in applicazione della regola della alterità, si riteneva che l'atto di approvazione dovesse essere necessariamente adottato da un soggetto, quale il Ministro, diverso dal dirigente, che aveva stipulato il contratto

La Corte dei conti, (Sezione controllo Regione Sicilia - deliberazione 8 ottobre 1997 n. 44), rileggendo le disposizioni della contabilità pubblica alla luce delle rilevanti novità ordinamentali recate dal d. lgs.

[16] Decreto legislativo 12 aprile 2006, n. 163 (Codice dei contratti pubblici relativi a lavori, servizi e forniture in attuazione delle direttive 2004/17/CE e 2004/18/CE).

n. 29 del 1993 sul pubblico impiego ha affermato il principio, assolutamente innovativo rispetto alla pregressa e consolidata giurisprudenza, che un contratto della p.a. può essere approvato anche da parte del medesimo soggetto o organo-persona fisica che lo ha stipulato e che l'atto di approvazione continua ad avere la natura di atto di controllo, anche se vi è coincidenza tra soggetto stipulante e soggetto che lo approva.

Il contratto pubblico, stipulato in una delle forme dianzi esaminate, diviene perfetto con la sottoscrizione delle parti, ma non è eseguibile se prima non interviene l'approvazione della competente autorità.

L'approvazione è, dunque, un atto di controllo che assume la forma di un atto amministrativo a sé stante con il quale un organo superiore a quello che ha stipulato il contratto ne ordina l'esecuzione ed assume l'impegno della relativa spesa.

Si tratta in definitiva di un atto esplicito che ha effetto retroattivo e deve risultare da apposito decreto.

L'art. 103 del R.D. 23 maggio 1924, n. 827 stabilisce che "*i contratti sono approvati con decreto. Il Ministro può delegare l'approvazione dei contratti sul progetto dei quali non sia necessario l'avviso del Consiglio di Stato*".

L'art. 17, comma 25 della legge 15 maggio 1997 n. 127 (Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo) enucleando i casi nei quali il parere del Consiglio di Stato è richiesto in via obbligatoria, ha implicitamente abrogato le precedenti norme che, in rapporto a limiti di valore prestabiliti, rendevano obbligatoria l'acquisizione del parere del Consiglio di Stato sui contratti che lo Stato era chiamato a stipulare; pertanto, stante la nuova disciplina, nella materia *de qua*, permane l'obbligo di acquisire il parere preventivo esclusivamente "*sugli schemi generali di contratti-tipo, accordi e convenzioni predisposti da uno o più ministri*".

La nuova regola, finalizzata allo snellimento procedurale, comporta naturalmente una maggiore responsabilizzazione degli organi coinvolti nei procedimenti, non potendo più essi avvalersi del conforto giuridico dell'organo di consulenza.

L'aggiudicazione

Il momento terminale della procedura ad evidenza pubblica è contrassegnato dall'aggiudicazione del contratto al miglior offerente, atto

con il quale la stazione appaltante, selezionate le offerte mediante il criterio indicato nel bando, individua la propria controparte negoziale.

In applicazione dell'art. 11, comma 4 del codice dei contratti, l'aggiudicazione ha carattere provvisorio ed è soggetta all'approvazione da parte dell'organo competente secondo l'ordinamento delle singole amministrazioni aggiudicatrici; infatti, secondo la richiamata disposizione "*le procedure di affidamento selezionano la migliore offerta, mediante uno dei criteri previsti dal presente codice. Al termine della procedura è dichiarata l'aggiudicazione provvisoria a favore del miglior offerente*".

Il controllo

I decreti di approvazione dei contratti devono essere inviati, per l'impegno di spesa, all'Ufficio centrale di bilancio o alla Ragioneria provinciale dello Stato territorialmente competente.

L'Ufficio preposto al controllo preventivo, in applicazione dell'art. 11 d.P.R. 20 aprile 1994, n. 367 (Regolamento recante semplificazione e accelerazione delle procedure di spesa e contabili) verifica, entro 30 giorni dal ricevimento dell'atto, la legalità e la regolarità della spesa ed appone, all'esito positivo del controllo, il visto di sua competenza.

Nei casi stabiliti dall'art. 3, comma 1, della legge 14 gennaio 1994, n. 20 (Disposizioni in materia di giurisdizione e controllo della Corte dei conti) è anche previsto il controllo preventivo di legittimità della Corte dei conti.

I decreti di approvazione sottoposti al controllo preventivo acquistano efficacia solo dopo la registrazione della Corte dei conti, la quale ha trenta giorni di tempo, dal ricevimento del contratto, per dichiarane la non conformità a legge, salvo proroghe in caso di richieste di chiarimenti o elementi integrativi di giudizio.

Per i contratti stipulati dalle istituzioni scolastiche non è previsto, dopo la stipulazione, l'atto di approvazione; ciò comporta che il controllo venga effettuato nella fase della stipulazione fermo restando le verifiche di competenza da parte dei revisori dei conti *ex* art. 58 del d.m. n. 44 del 2001 e le valutazioni del Consiglio di istituto al quale il dirigente scolastico - *ex* art. 35 del già richiamato decreto – riferisce mediante la presentazione di "*una relazione sull'attività negoziale svolta*" oltre che "*sull'attuazione dei contratti e delle convenzioni*".

La fase negoziale

Con la stipulazione del contratto si esaurisce la fase procedimentale ed ha inizio la fase negoziale caratterizzata, a differenza della prima, dalla posizione paritaria in cui vengono a trovarsi le due parti vale a dire la pubblica amministrazione ed il privato contraente; ciascuna di esse vanta diritti soggettivi ed assume obblighi giuridici.

La fase negoziale, la quale viene avviata con la stipulazione e prosegue con l'esecuzione fino all'adempimento o all'inadempimento contrattuale, risulta disciplinata dal diritto civile e le eventuali controversie che dovessero insorgere, sono di esclusiva competenza del giudice ordinario.

In questa fase, la prevalenza del diritto privato è comunque tendenziale, nel senso che non mancano deroghe alla normativa civilistica previste, soprattutto in materia di contratti di appalto di opere e lavori pubblici, da normative generali e speciali.

Tali deroghe trovano il loro fondamento nella circostanza che una delle parti – la pubblica amministrazione – è tenuta ad agire in base ai criteri dell'interesse pubblico, di modo ché il legislatore ha voluto comunque disciplinare alcuni aspetti dei contratti conclusi con la pubblica amministrazione.

Così, ad esempio, l'art. 12 del R.D. 18 novembre 1923, n. 2440 stabilisce che i contratti stipulati con lo Stato "*debbono avere termini e durata certa e non possono essere stipulati con onere continuativo per lo Stato se non per ragioni di assoluta convenienza e necessità, da indicarsi nel decreto di approvazione del contratto*"; inoltre, la durata dei contratti conclusi in esecuzione di spese ordinarie non può superare i nove anni.

Tali norme hanno lo scopo di evitare allo Stato un onere indefinito per il quale risulterebbe difficile predeterminare la relativa copertura finanziaria.

In tema di garanzia va poi osservato che le ditte partecipanti ad un pubblico incanto devono depositare, presso le tesorerie indicate dalla pubblica amministrazione, una somma a titolo di cauzione provvisoria.

Conclusa la procedura di aggiudicazione, le cauzioni provvisorie dei non aggiudicatari vengono restituite, mentre quella del concorrente aggiudicatario si trasforma in cauzione definitiva e servirà a garantire la pubblica amministrazione nei confronti del contraente prescelto ai fini di un'esatta e tempestiva esecuzione delle prestazioni contrattuali.

La pubblica amministrazione, *ex* art. 54, comma 8, del R.D. 23 maggio 1924, n. 827 può rinunciare alla cauzione allorquando si trovi a trattare con una ditta di comprovata serietà e solidità finanziaria; l'esonero dalla cauzione – stante la previsione normativa di cui all'art. 54, comma 9 del R.D. n. 827 del 1924 è subordinato "*ad un miglioramento del prezzo di aggiudicazione*".

Infine, va rilevato che, ai sensi dell'art. 49 del R.D. n. 827 del 1924, le spese relative al contratto sono a carico del privato contraente e la p.a. non può accordare nessun tipo di esenzione da imposte o tasse.

L'esecuzione del contratto

I contratti approvati e, ove prescritto, registrati alla Corte dei conti, sono esecutivi.

L'esecuzione consiste nel porre in essere le prestazioni discendenti dalle obbligazioni contrattuali: così, ad esempio, se si tratta di un contratto di appalto, essa consiste nell'esecuzione dell'opera o della lavorazione e nel pagamento del corrispettivo.

L'esecuzione può variare, ovviamente, in base al tipo di contratto ed in base alle norme contenute nel capitolato d'oneri e nel contratto stesso ma, in via generale, si applica la disciplina del diritto civile. Ciò significa che per la pubblica amministrazione sussiste l'obbligo di osservare i principi di buona fede e correttezza nei rapporti con i privati, cosicchè essa è obbligata a svolgere senza ingiustificate dilazioni l'attività necessaria all'adempimento.

Il collaudo

Il collaudo è il procedimento consistente nell'accertamento della corretta esecuzione contrattuale e di attestazione della conformità della esecuzione a quanto richiesto con il contratto; trattasi, in buona sostanza, della verifica dell'esattezza dell'adempimento da parte dell'appaltatore sotto forma di controlli di natura tecnica i quali si sostanziano in verifiche di varie forme, grado e procedure, dirette ad accertare la corrispondenza quantitativa e qualitativa delle forniture, dei servizi o dei lavori compiuti, rispetto alle previsioni contrattuali o del capitolato.

L'art. 121 del regolamento generale di contabilità stabilisce che "*tutti i lavori e tutte le forniture fatte ad appalto o in economia sono soggette, salvo speciali disposizioni in contrario, a collaudazione parziale o finale, nei modi stabiliti dai singoli regolamenti per i diversi servizi*".

Pertanto, in materia di collaudo occorre fare riferimento alle discipline speciali dettate per ciascun settore della pubblica amministrazione.

Così, ad esempio per le istituzioni scolastiche l'art. 36 del d.m. n. 44 del 2001 stabilisce che gli esiti del collaudo o del riscontro tecnico vengano formalizzati in un:

– certificato di collaudo redatto dalla commissione tecnica interna alla scuola nominata dal dirigente scolastico, nell'ipotesi di cui all'art. 36, comma 1 del citato d.m.;
– attestato di regolarità della fornitura nell'ipotesi di cui all'art. 36, comma 2, del già menzionato regolamento;
– certificato di regolare prestazione, per i contratti inerenti alla fornitura di servizi periodici di cui all'art. 36, comma 3, del più volte citato decreto.

I servizi in economia

Mentre il contratto costituisce il mezzo mediante il quale lo Stato addiviene agli acquisiti, alle vendite, ai lavori di cui abbisogna, la legge di contabilità ammette che la pubblica amministrazione, in determinate circostanze, provveda ad assicurare direttamente i suoi servizi mediante propri organi.

La procedura in esame si caratterizza per il fatto che ad un funzionario dell'amministrazione è affidato, sotto la sua personale e diretta responsabilità, il compito di realizzare o acquisire i beni o servizi necessari scegliendo il soggetto con cui sottoscrivere il contratto, senza alcuna delle formalità precedentemente richiamate ed illustrate.

La procedura rappresenta una deroga all'obbligo per l'ente di stipulare contratti per l'acquisizione di beni o per l'esecuzione di lavori e servizi, consentendosi ad un funzionario di procedere, sia pure nell'osservanza di prescrizioni contenute nel regolamento interno, a porre in essere direttamente e personalmente le necessarie relazioni giuridiche con l'esterno.

L'esecuzione dei lavori con tale sistema può svolgersi in due modi:

– in amministrazione diretta. Il funzionario (esempio ingegnere del genio civile o dell'ufficio tecnico comunale) è incaricato dei lavori che esegue impiegando persone e mezzi e disponendo direttamente di somme a lui accreditate, da rendicontare al termine dell'esecuzione dei lavori. L'utilità della procedura risiede nel risparmio sugli utili dell'imprenditore al quale l'amministrazione dovrebbe rivolgersi per l'organizzazione esecutiva dei lavori;
– per cottimo fiduciario. Il funzionario contratta, previa gara ufficiosa, con persone di sua fiducia (i cottimisti) l'esecuzione dei lavori, senza che i contratti debbano essere stipulati ed approvati dall'amministrazione come, invece, avviene nella trattativa privata. L'utilità della procedura sta nella maggiore snellezza e nella più ampia discrezionalità accordata al funzionario incaricato.

Conclusione

L'approfondimento delle procedure qui sinteticamente illustrate renderà più agevole il ruolo e l'attività delle istituzioni scolastiche chiamate a realizzare il programma di interventi previsti dal protocollo di intesa sottoscritto tra il Ministero della Salute ed il Ministero della Pubblica Istruzione ed incluso nell'ambito del piano nazionale per il benessere dello studente.

VINCENZO FIORENTINO, FLAVIA FIORENTINO *

LA SCUOLA ACCOGLIENTE, COME SCUOLA CHE "ISTRUISCE ED EDUCA"

L'attuazione della strategia di Lisbona si fonda sulla condivisa consapevolezza che la scuola accogliente, come scuola della creatività, non può separare aspetti che nella cultura contemporanea non di rado si presentano fra loro isolati e persino opposti, come il pensare e il fare, l'impegno sociale e l'impegno educativo, lo sviluppo tecnico – economico e lo sviluppo umano, la democrazia e la conquista educativa della libertà, la coscienza dei problemi mondiali e la partecipazione dal basso di individui e di popoli alla loro soluzione.

L'accento sulle otto competenze da parte della scuola orientante, individuate dalla Raccomandazione europea di fine 2006, e, nello specifico, sulla comunicazione nella madrelingua, sulla comunicazione nelle lingue straniere, sulla competenza matematica e sulle competenze di base in scienze e tecnologie, sulla competenza digitale, su imparare ad imparare, sulle competenze interpersonali, interculturali e sociali e su competenza civica, imprenditorialità ed espressione culturale, non solo ribadisce l'inscindibilità dell'individuo nelle sue componenti sociali, economiche, lavorative, ma evoca anche quella dimensione dell'educazione, che dovrebbe costituire uno dei principali obiettivi di qualunque azione innovativa di riforma

* Il presente lavoro è opera congiunta dei due autori; va, però, attribuita a Vincenzo Fiorentino la redazione finale dell'introduzione e dei paragrafi 1 -2 – 4 e a Flavia Fiorentino quella del paragrafo 3. La bibliografia è da attribuire ad entrambi.

strutturale e dei contenuti dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica.[1]

Partendo da tali fondamentali considerazioni, nell'Istituto "Euclide" si è sempre più diffusa la convinzione di superare il concetto tradizionale di istruzione, come trasferimento o trasmissione, dall'esterno, di una cultura in sé compiuta, da accettare in passività e a cui adeguarsi, e di scommettere progressivamente, ai fini del raggiungimento della qualità dell'apprendimento, sull'istruzione che perde il suo carattere strumentale a vantaggio di una istruzione che risponde ai bisogni più profondi dell'*essere* e del *ben – essere* personale, che sono bisogni di crescita permanente e di autoaffermazione creativa.

In tale direzione, il Piano dell'offerta formativa, gli strumenti operativi e i conseguenti processi attivati sono stati concepiti e pensati, con ampia condivisione, per soddisfare concreti bisogni di conoscenza, per aderire alla domanda di crescita e per favorire la conquista di un *metodo* di ricerca. Il progetto da realizzare, con il concorso creativo dei discenti e sotto la guida che promuove del docente, deve trasferire conoscenze, elementi ed abilità da utilizzare criticamente per vivere, nella società della complessità e della trasformazione, in modo interrogativo e responsabile.[2]

1. Gli strumenti operativi

L'accettazione degli strumenti operativi per la diffusione della cultura del *bene - essere* risiede, innanzi tutto, nella capacità del Preside di implementare una corretta gestione delle *risorse umane*, che deve tradursi naturalmente in strategie pienamente condivise di sviluppo organizzativo centrate sulla persona.

Il successo dell'offerta formativa, infatti, non può essere affidato alla semplice gestione della *quotidianità*, che non è certamente progettuale e che difficilmente saprà radicarsi sul territorio. Solo la condivisione di un preciso modello organizzativo, che motiva e propone lo

[1] CENSIS, *Le tesi interpretative. Formare all'Europa,* in *41^ Rapporto sulla situazione sociale del paese,* Franco Angeli, Milano, 2007.

[2] DOLCI, D., *Bisogno di conoscere e mal – essere scolastico,* in N. CUOMO (a cura), *L'altra faccia del diavolo: apprendere e insegnare in stato di benessere*, UTET, Torino, 1995.

sviluppo e l'emancipazione individuale, che favorisce la cultura della partecipazione e del protagonismo attivo come *achievement*, porta consapevolmente alla realizzazione progettuale e al conseguimento degli obiettivi di crescita degli attori nell'ambito dell'organizzazione.

Roberto Serpieri, a più riprese, ha affermato che l'azione del preside potrà tradursi in leadership diffusa, solo se questi sarà in grado di porsi come *leader senza gerarchia*.[3] La guida del preside sarà forte e accettata se favorirà la collaborazione attiva e motivata e, soprattutto, se sarà percepita dai suoi collaboratori – attori come l'esercizio di competenze, anche distribuite, che qualificano *il dialogo* che la scuola deve, continuamente e costantemente, intraprendere, interagendo con l'ambiente esterno, con altre istituzioni ed altri attori.

Nell'Euclide le tematiche dell'*organizzazione centrata sulle persone*, lungi da una logica di managerialità aziendalistica, fortemente sviante e deviante, perché portatrice di seri rischi di *nichilismo pedagogico* e di svalutazione delle componenti di democratizzazione, della vita professionale così come delle attività di socializzazione, di insegnamento e di apprendimento, sono da anni al centro di un dibattito articolato e dinamico, a volte anche conflittuale, ma decisamente proficuo per gli obiettivi oggettivi conseguiti e per le prospettive esaltanti dell'immediato futuro.

L'individuazione, infatti, di un modello che rispondesse alle caratteristiche proprie dell'organizzazione come strategia è stato alla base delle scelte operate nell'istituto, da diversi anni, direttamente o indirettamente, volontariamente o involontariamente, consapevolmente o inconsapevolmente, per giungere, infine, alla fissazione del paradigma condiviso della *learning organization*, che recupera le logiche proprie del *sistema a legame debole*, teorizzato dal Weick.[4]

Costruire un'identità organizzativa negli anni ha comportato un lungo, paziente lavoro di condivisione, caratterizzato talvolta da logiche opposte, puntualmente superate, al fine di conseguire gli obiettivi di crescita dell'istituto e delle persone coinvolte. Certamente, il processo di costruzione dell'identità organizzativa non può dirsi mai pienamente realizzato, nella nostra come in qualunque altra scuola, nonostante le intenzioni di una forte leadership.

[3] Serpieri, R., *Leadership senza gerarchia,* Liguori Editore. Napoli, 2002.

[4] Weick, K., E., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan, S., (a cura), *Logiche di azione organizzativa,* Il Mulino, Bologna, 1988.

Tuttavia, va osservato come il processo abbia creato una sorta di *meta – contesto* entro il quale le diverse identità presenti nell'organizzazione si sono progressivamente confrontate e confuse, pur senza pervenire ad una piena fusione. In tal senso, più che la definitività del risultato, ciò che ha contato è stato il procedimento che è stato promosso.

L'importanza assegnata alla dimensione del "modellamento" ha rappresentato un'efficace procedura di costruzione di significati e di valori condivisi, attraverso comportamenti in grado di esplicare effetti non solo per la qualità e l'impegno riguardanti in senso stretto le pratiche di tipo professionale, ma anche comportamenti di impegno più generale verso l'organizzazione scolastica, come il coinvolgimento in tutti gli aspetti delle attività, la pianificazione di eventi speciali, l'energia e l'entusiasmo per il proprio lavoro, la condivisione dei valori fondamentali.

I comportamenti peculiari che, con il tempo, si sono perfezionati in competenze di costruzione della *vision*, possono essere prevalentemente identificati nel forte senso degli scopi da condividere, nel coinvolgimento per lo sviluppo di una *vision* condivisa, nel confronto di *vision* differenti, nell'entusiasmo rispetto alle possibilità di mete raggiungibili attraverso un mutamento dei percorsi, nell'individuazione dei significati insiti nella *vision* in relazione alle pratiche educative, nello scambio tra *vision* della scuola e richieste del territorio, nella preoccupazione di comunicare spesso, attraverso diverse forme e modalità, la *vision* della scuola a tutti i componenti della comunità scolastica.[5]

Il consolidamento di un'identità organizzativa nell'Istituto è stato possibile con l'adozione dell'*empowerment*, partendo dalla considerazione che ogni sviluppo è reale solo se a crescere sono in primo luogo gli attori organizzativi, le risorse umane, le persone.

L'*empowerment* ha rappresentato per tutti nella Scuola la prima vera proposta per realizzare l'organizzazione a "misura d'uomo", per promuoverne il "lato umano", per conferire dimensione concreta a tutti i progetti, che hanno puntato al rilancio della qualità, della filosofia del servizio, della *learning organization*.[6]

[5] Traino, E., *Il futuro dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 2006.

[6] Piccardo, C., *Empowerment*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.

Ma l'*empowerment,* come accettata strategia di sviluppo organizzativo centrata sulla persona, è sempre più considerato all'interno dell'Istituto come la vera sfida per tutte quelle situazioni istituzionali, personali e più generalmente collettive, in cui i soggetti, i loro problemi di disagio e di svantaggio richiedono attenzione continua e costante.

I risultati di questa buona prassi si sono consolidati anche e soprattutto per il bisogno di soddisfazione da parte dei diversi attori, bisogno che, alla base della liberazione di energie dedicate all'adozione di comportamenti autonomi, flessibili, cooperativi e creativi, ha generato responsabilizzazione ed impegno.

Alcune brevi considerazioni vanno dedicate ad altre due strumenti operativi, largamente accettati ed utilizzati nella scuola al fine della definizione del modello organizzativo e della gestione responsabile del cambiamento e dell'innovazione. Questi sono il *brainstorming* e l'*achievement*.

Le sessioni di *brainstorming* nell'Istituto sono numerose e consolidate nell'ambito di gruppi formali ed informali, strutturati per la generazione di idee creative. Abitualmente le opinioni non vengono criticate o scartate fino ad una fase successiva, e i componenti dei gruppi vanno "a ruota libera", poiché vale l'assunto che più l'idea è originale, meglio è. L'elaborazione e l'affinamento dei concetti sono incoraggiati e i rapporti personali sono tali che i partecipanti non si sentono in imbarazzo nel mettersi in discussione.

Tale approccio, nel tempo, si è rivelato vincente, perché, non privilegiando le strutture e i sistemi, ma la creatività e l'estrinsecazione della personalità individuale, favorisce realmente e concretamente il paradigma della cultura creativa e riduce il peso attribuito alla gerarchia e all'anzianità.[7]

Unitamente al *brainstorming* è stato sperimentato con successo anche il percorso proprio dell'*achievement*, partendo dalla convinzione che tutte la trasformazioni abbracciano elementi di motivazione.

Partendo dalla convinzione che solo dalla motivazione, da intendersi come relazione tra riuscita reale dei soggetti e proiezione del bisogno di auto-realizzazione, discendono i comportamenti cooperativi messi in atto dai singoli, la Scuola ha conseguito mete ambiziose, che

[7] Osborn, A., *L'arte della creativity*, Franco Angeli, Milano, 1992.

si sono tradotte in concreta offerta formativa, considerata decisamente attraente nell'ambito di tutta la provincia.

Nei collaboratori sono cresciuti sempre più i fattori di soddisfazione o fattori motivanti, legati alla natura intrinseca del lavoro e al riconoscimento professionale, quali il bisogno di realizzare e di dimostrare competenza e padronanza, la responsabilità per la ricerca di soluzioni con la chiara attribuibilità dei risultati, la tendenza a fissare obiettivi impegnativi e ad assumere rischi calcolati, il desiderio di feedback chiari e diretti.[8]

2. I processi attivati

La complessità gestionale dell'Istituto, articolato in tre indirizzi dalla differenziata offerta formativa, ha richiesto una particolare "capacità progettuale" per assecondare non solo le aspettative degli alunni e delle rispettive famiglie, ma anche "i livelli di qualità" sollecitati dalla società complessa e in continuo mutamento.[9]

Il piano dell'offerta formativa è stato, negli anni, sempre più predisposto secondo il modello del "progetto integrato" per indirizzo (geometra, nautico ed aeronautico), per aderire in tal modo alla specificità e alla complessità dell'ambiente formativo. I principi e le norme di qualità, infatti, così come i metodi e le tecniche di gestione delle varie iniziative programmate, si sono avvalsi dell'utilizzazione di modelli di progettazione coerenti con le finalità formative, conformi ai canoni della gestione di progetti in qualità.

Il percorso seguito ha consentito il miglioramento continuo e costante della capacità complessiva di progettazione dell'Istituto attraverso una maggiore attenzione alla selezione degli obiettivi, alla loro integrazione con i fini formativi istituzionali, alla gestione dei processi e, soprattutto, alla valutazione e alla conseguente qualità dei risultati attesi dal singolo progetto, nonché dall'alunno quale diretto, interessato ed immediato fruitore.

[8] Spencer, L.M., Spencer, S.M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore,* Franco Angeli, Milano, 2007.

[9] Istituto d'Istruzione Superiore "Euclide" (a cura), *Piano dell'offerta formativa,* Anno scolastico 2007/08, Bari, p. 6.

Tra gli esiti più apprezzabili raggiunti, puntualmente ed oggettivamente certificati, va ricordato il significativo aumento di interesse da parte del Territorio verso le attività dell'Istituto, contrassegnato, in particolare, dal crescente incremento di nuove iscrizioni per tutti e tre gli indirizzi. Pertanto, le **Linee Guida**, che caratterizzano i progetti e le modalità progettuali, insieme alle sue finalità formative istituzionali, sono, da un lato, i principi fondamentali della **Qualità**, con tutte le norme e le procedure che ne derivano, e dall'altro, i metodi e le tecniche di gestione a supporto delle fasi e dei processi che contaddistinguono l'intero **Ciclo di vita di un progetto**: progettazione, pianificazione, realizzazione, controllo, chiusura e valutazione finale.[10]

L' offerta formativa elaborata, seguendo le iniziative di costruzione e di certificazione del **Sistema Qualità**, da un team di attori ben individuati e disgiunti, si trasforma sempre più in un **Sistema a rete**, caratterizzato da elevate situazioni di competitività, di tendenza all'innovazione e alla ricerca di nuove alleanze e partnership territoriali, sociali ed economiche.

La definizione dei progetti dell'Istituto segue due tappe fondamentali: l'**orientamento al processo** e la **precisa attenzione alle persone coinvolte** nello stesso. L'orientamento al processo influisce direttamente su tutti gli altri momenti, come l'orientamento, la prevenzione, l'assicurazione e il miglioramento, tutti basati su una logica di processo. L'attenzione alle persone coinvolte è rappresentata da tutti gli attori che sono interessati e coinvolti nelle procedure formative: docenti, studenti, famiglie, territorio.[11]

La comprensione e il soddisfacimento dei bisogni e delle aspettative rappresentano le priorità assolute di tutte le iniziative formative dell'Istituto, nel quale ogni anno scolastico sono selezionati e realizzati diversi progetti, i quali devono corrispondere al principio della capacità di integrazione. Ogni iniziativa, infatti, anche la più semplice in apparenza, costituisce in realtà un processo complesso, il quale richiede livelli di alta professionalità nella gestione integrata delle diverse procedure che lo compongono: formativi, organizzativi, economici.

[10] Gambel, E., *Management & Organizzazione,* Franco Angeli, Milano, 2003.

[11] Guido, C., De Matteis, R. (a cura), *Autonomia, Pof, Qualità,* WIP Edizioni, Bari, 2005.

Dall'esame attento dei principi, dei metodi e delle tecniche seguiti, dagli obiettivi prefissati e dai risultati conseguiti, si è osservato negli anni che l'utilizzo di alcuni schemi standard, comuni e validi per le diverse fasi di sviluppo di ogni progetto, aumenta la capacità di gestione della singola impresa, nonché la capacità di gestione e di valutazione dell'intero insieme di progetti.[12]

3. Il progetto sul bullismo. Il bullo: piccolo e grande immaturo?

Per illustrare le logiche organizzative e progettuali appena descritte, si esporrà in maniera più dettagliata il progetto sul bullismo, inserito nel POF dell'anno scolastico in corso con il titolo: *Il bullo: piccolo e grande immaturo?* Per non incorrere nel rischio di scadere in luoghi comuni e di mettere a punto concetti abbastanza scontati ed ovvi, si è pensato ad un progetto che fosse la risultanza dell'elaborazione, in partnership, dell'Istituto e di un ente accreditato, sul piano della scientificità, e, nello specifico, del Dipartimento di Scienze Neurologiche e Psichiatriche della Facoltà di Medicina dell' Università degli Studi di Bari.

Il progetto è frutto della prof.ssa Francesca Longo, funzione strumentale dell'Istituto e della prof.ssa Maria Fara De Caro, Docente di Psicologia Clinica. Lo stesso è affidato per il suo svolgimento ad gruppo di lavoro formato da Psicologi della Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica, coordinato da Christian Spinelli, psicologo esperto.

La necessità di un collaborazione è scaturita dalla considerazione che il bullismo è un fenomeno di ampia portata, che è stato viepiù amplificato dalle pratiche spettacolarizzanti e dai mezzi di comunicazione di massa. Esso può essere definito come un'azione che mira deliberatamente a fare del male o a danneggiare; spesso è persistente ed è difficile difendersi per coloro che ne sono vittima.[13]

La caratteristica più evidente del comportamento da bullo è chiaramente quella dell'aggressività rivolta verso i compagni, ma molto spesso anche verso i genitori e gli insegnanti. I bulli hanno un forte bisogno di dominare gli altri e si dimostrano spesso impulsivi. Vanta-

[12] Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia (a cura), *La qualità nella scuola tra sviluppo e innovazione,* Edizioni Giuseppe Laterza, Bari, 2004.

[13] Genta, M. L., *Il bullismo. Ragazzi aggressivi a scuola,* Carocci, Roma, 2002.

no sovente la loro superiorità, vera o presunta, e presentano una bassa tolleranza alla frustrazione. Al contrario di quello che generalmente si pensa, non sviluppano ansia e non presentano insicurezze.

Sono caratterizzati da un modello reattivo – aggressivo associato, se maschi, alla forza fisica che, suscitando popolarità, tende ad auto – rinforzarsi negativamente, raggiungendo i propri obiettivi. I bulli hanno generalmente un atteggiamento positivo verso l'utilizzo di mezzi violenti per ottenere i propri scopi e mostrano una buona considerazione di se stessi.

Il rendimento scolastico è vario, ma tende ad abbassarsi con l'aumentare dell'età e, parallelamente a questa, si manifesta un atteggiamento negativo verso la scuola. L'atteggiamento aggressivo e prevaricatore di questi ragazzi sembra essere correlato con una maggiore possibilità, nelle età successive, di essere coinvolti in altri comportamenti problematici, quali la criminalità o l'abuso da alcool o da sostanze.[14]

All'interno del gruppo vi possono essere i cosiddetti bulli passivi, ovvero i seguaci o sobillatori, che non partecipano attivamente agli episodi di bullismo. È frequente che questi ragazzi provengano da condizioni familiari educativamente inadeguate, il che potrebbe provocare un certo grado di ostilità verso l'ambiente. Questo fatto spiegherebbe in parte la soddisfazione di vedere soffrire i loro compagni. Questo tipo di atteggiamento è rinforzato spesso da un accresciuto prestigio.[15]

Partendo dall'analisi delle condizioni che favoriscono il bullismo e al fine di individuare le strategie della prevenzione del fenomeno, la proposta elaborata prevede, tra le altre tecniche, "l'uso del paradigma della scrittura, ovvero della narrazione autobiografica come percorso di autoanalisi del comportamento, delle emozioni e delle proprie credenze per favorire una presa di coscienza delle personali modalità interattive e della loro adeguatezza".[16]

Le finalità del progetto mirano alla conoscenza del fenomeno sul piano qualitativo e quantitativo tramite le esperienze e le percezioni

[14] Olweus, D., *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono,* Giunti, Firenze, 1996.

[15] Pignatti, B., Menesini, E., *Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola,* Giunti, Firenze, 2000.

[16] Istituto d'Istruzione Superiore "Euclide" (a cura), *Il bullo: piccolo e grande immaturo?,* Anno scolastico 2007/08, Bari, p. 1.

degli allievi e dei docenti. Dalle risultanze saranno estrapolate le strategie d'intervento, con il preciso obiettivo di analizzare e di comprendere i comportamenti bullistici, al fine di giungere alla promozione di relazioni positive tra i pari per la condivisione del benessere.[17]

I destinatari sono gli alunni di tre prime classi in rappresentanza dei tre indirizzi presenti nell'Istituto, individuate come problematiche e difficili dai rispettivi consigli di classe. La metodologia prevede la raccolta delle informazioni relative all'intensità e alla frequenza del fenomeno mediante resoconti di genitori e di insegnanti, narrazioni autobiografiche degli alunni, questionari di valutazione per insegnanti e per studenti, focus group.

Il progetto prevede, inoltre, ricerche sul fenomeno del bullismo, proiezioni di film, discussioni e confronti nella classe all'interno di gruppi, scrittura del "diario personale" sulle esperienze emotive e comportamentali vissute.

Il progetto, di durata annuale, si concluderà con la valutazione finale dei risultati, che utilizzerà un questionario auto-compilato per la verifica delle reazioni dei partecipati, le interviste per la verifica delle reazioni e dell'apprendimento di quanto insegnato, il diario annotante le percezioni di sé e dei cambiamenti nel clima relazionale della classe, le giornate d'aula di follow – up per discutere le impressioni dei cambiamenti e il potenziamento delle conferme ricevute dal gruppo.

4. Conclusioni

La trattazione e l'esplicitazione degli strumenti operativi e dei processi attivati nell'ambito del POF rinviano direttamente al rapporto tra educazione e istruzione, sul quale nell' Istituto si riflette continuamente e a voce alta, partendo dalla consapevolezza che ci si istruisce davvero in base ad una *domanda*, ad un *bisogno*, che l'apprendimento presuppone la *ricerca* e che la capacità di apprendere si sviluppa in base ad un *metodo*: un metodo per prove ed errori, che può divenire via via più maturo e cosciente, sino a configurarsi come metodo di ricerca.[18]

[17] Delle Fave, A. (a cura), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva,* Franco Angeli, Milano, 2007.

[18] Laszlo, E., *La sfida di una evoluzione collettiva,* in *Pluriverso*, 5, 1996.

L'apprendimento deve rappresentare una conquista che richiede *la promozione consapevole* da parte dell'educatore di *abilità* (l'ipotesi, la creatività, la comunicazione, l'interazione fra individui) e il correlativo *sviluppo di potenzialità presenti in ogni persona*. Solo allora l'istruzione non è solo un *sapere*, ma presuppone, soprattutto, la maturazione di tratti personali di conquista, la rielaborazione individuale e interindividuale della cultura.

La cultura, così, lungi dall'essere un patrimonio strumentale, s'identifica con l'*essere personale e comunitario*, da cui mutua il dinamismo, ovvero l'apertura permanente a sviluppi; diviene "un sistema aperto", non solo *teoria*, ma anche *progetto*, *potere* non solo di contemplare passivamente dall'esterno la realtà, nell'indifferenza, ma di trasformarla in modo attivo, sulla base dei bisogni individuali e comunitari.

Il *bisogno di conoscere*, la *domanda*, la *ricerca* per rispondere alla domanda, il *metodo* di ricerca, la *comunicazione* intersoggettiva, l'*ipotesi*, il *progetto* non sono conoscenze, ma elementi e abilità per produrre conoscenze e utilizzarle, per vivere in modo interrogativo e responsabile. Sono aspetti della personalità da salvaguardare e da promuovere intenzionalmente, che hanno a che fare con la *qualità dell'apprendimento*, la qualità e il potere emancipatore dell'*istruzione*, che è anche e sempre *educazione*

Così l'*istruzione* perderà il suo carattere strumentale e risponderà, sempre più, ai bisogni più profondi dell'*essere*, del *ben – essere* personale, che costituiscono bisogni di crescita permanente e di autoaffermazione creativo – cooperativa. Per tale via, *istruzione e educazione* avranno attinenza con la *libertà*, che è liberta di pensiero, capacità di scelta critica, responsabile.

Solo così, le istituzioni di "*educazione formale*", che promuovono davvero l'istruzione, si potranno configurare come istituzioni dell'*educazione liberatrice*, che è anche soddisfazione di bisogni soggettivi e conseguimento di obiettivi personali, ma soprattutto *condizione ottimale* che, negando il *disagio*, realizza l'integrazione armonica tra crescita individuale e sviluppo culturale.[19]

[19] GUIDO, C., VERNÌ G. (a cura), *Scuola attraente e cultura del benessere,* Ragusa Grafica Moderna, Bari, 2007.

BIBLIOGRAFIA

CENSIS, *Le tesi interpretative. Formare all'Europa,* in *41^ Rapporto sulla situazione sociale del Paese,* Franco Angeli, Milano, 2007.

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

DOLCI, D., *Bisogno di conoscere e mal-essere scolastico,* in *L'altra faccia del diavolo: apprendere e insegnare in stato di benessere,* a cura di N. Cuomo, UTET, Torino, 1995.

GAMBEL, E., *Management & Organizzazione,* Franco Angeli, Milano, 2003.

GENTA, M. L., *Il bullismo. Ragazzi aggressivi a scuola,* Carocci, Roma, 2002.

GUIDO, C., DE MATTEIS, R, (a cura), *Autonomia, Pof, Qualità,* WIP Edizioni, Bari, 2005.

GUIDO, C., VERNI G. (a cura), *Scuola attraente e cultura del benessere,* Ragusa Grafica Moderna, Bari, 2007.

ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE "EUCLIDE" (a cura), *Il bullo: piccolo e grande immaturo,* Anno scolastico 2007/08, Bari, p. 1.

ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE "EUCLIDE" (a cura), *Piano dell'offerta formativa,* Anno Scolastico 2007/ 08, Bari, p. 6.

LASZLO, E., *La sfida di una evoluzione collettiva,* in *Pluriverso*, 5, 1996.

OLWEUS, D., *Il bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono,* Giunti, Firenze, 1996.

OSBORN, A., *L'arte della creatività,* Franco Angeli, Milano, 1992.

PICCARDO, C., *Empowerment,* Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.

PIGNATTI, B., MENESINI, E., *Bullismo. Che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola,* Giunti, Firenze, 1996.

SERPIERI, R., *Leadership senza gerarchia,* Liguori Editore, Napoli, 2002.

SPENCER, L. M., SPENCER, S. M., *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore,* Franco Angeli, Milano, 2007.

TRAINO, E., *Il futuro dell'organizzazione,* Franco Angeli, Milano, 2006.

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER LA PUGLIA (a cura), *La qualità nella scuola tra sviluppo e innovazione,* Edizioni Giuseppe Laterza, Bari, 2004.

WEICK, K. E., *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole,* in *Logiche di azione organizzativa,* a cura di S. Zan, Il Mulino, Bologna, 1988.

GIUSEPPE VERNI

GIOVANI E SOCIETÀ DEL BENESSERE. IL RUOLO DELLA SCUOLA CHE PROMUOVE SALUTE E LA RELAZIONE STUDENTE - DOCENTE

Mi irrita veramente vedere che, nella nostra società, nessuno vuole soffrire.
Appena incominciate a soffrire, incominciate a inghiottire pillole o a ingerire alcool,
senza sapere che alcune delle cose più grandi si possono apprendere
in uno stato di sofferenza e di disperazione.
La differenza sta nel farne l'esperienza, senza aggrapparvisi.
È malsano aggrapparsi alla disperazione.
Fatene l'esperienza e lasciatela andare.
Vi sono grandi momenti in tutte le nostre vite che sono stati momenti di disperazione.
Pensateci: se li avete usati bene, vi hanno aiutato a crescere e a progredire e
a diventare persone molto più straordinarie.

Leo Buscaglia

Se la scuola pretende di educare deve considerare come suo compito il saper ascoltare.

Paolo Crepet

Lo scenario socio-culturale

Il presente contributo, collocato nel più ampio dibattito del percorso di formazione provinciale *"**Scuola che promuove Salute**"*, rivolto ai docenti di riferimento per l'educazione alla salute delle scuole di ogni ordine e grado, vuole sollecitare una breve riflessione intorno alla condizione giovanile oggi e al ruolo della scuola, che impegni noi educatori, docenti, genitori, a considerare i valori morali, educativi e le situazioni di vita che siamo in grado di offrire loro.

Non vuol essere un'analisi critica che mette in discussione la validità delle nostre scelte in funzione dell'eredità che intendiamo lasciare alle future generazioni, ma un voler far emergere delle consapevolezze - *visto che il problema dei giovani, impropriamente chiamato tale, è forse soprattutto il problema degli adulti* - che spesso sono sommerse da altri interessi o dalla incapacità di incidere significativamente nei rapporti umani con gli stessi giovani, mettendo in discussione il più delle volte la scuola, la famiglia e la stessa società.

Si riportano, di seguito, alcuni interrogativi che sono alla base del presente lavoro e costituiscono lo sfondo di discussione dello stesso:

– quale mondo, quali valori morali possono immaginare i giovani e combattere e sognare per essi?
– quali certezze, quali punti di riferimento possono adottare i giovani, i nostri figli, confrontandosi con le paure, gli egoismi, le violenze e gli orrori di cui giornalmente sono spettatori, se non addirittura protagonisti?
– quale scopo di vita se non quello ostentato dai mass-media, dal consumismo e dal rincorrere la ricchezza, i falsi miti e l'edonismo a qualsiasi costo?
– come preparare i giovani per l'avvenire se le esigenze, le condizioni, le prerogative di vita cambiano molto velocemente e il bagaglio scientifico e tecnologico dell'intera umanità aumenta con ritmo esponenziale in pochissimo tempo?

Dalle domande sopra riportate emerge uno sfondo particolarmente importante dell'umanità del terzo millennio: disorientata, contraddittoria, pacifica e violenta al tempo stesso, povera ed opulenta, indifferente e fanatica, affascinata da falsi miti, incapace di tenere il passo con l'incredibile progresso scientifico e tecnologico che a volte la stordisce e la spaventa.

Il Villaggio globale impone ad ognuno di noi di considerare il Mondo come fosse il proprio paese natìo; e dovremo essere capaci di muoverci in esso con la stessa facilità e disinvoltura.

Senza avventurarsi in una analisi sociologica è facile riportare alcune situazioni attuali che sono sotto gli occhi di tutti, soprattutto dei nostri giovani: la crisi dell'Unione Europea riguardo il Trattato di Lisbona, la situazione petrolifera mondiale, il precario equilibrio di pace degli Stati del Medio Oriente, il problema dell'alimentazione espresso attraverso la Conferenza mondiale della FAO, la sicurezza, il

lavoro e le condizioni socio-economiche-ambientali di molti Paesi del Mondo, la crisi di alcuni sistemi scolastici e la messa in discussione di modalità/strategie di insegnamento.

Situazioni che si ripercuotono direttamente sui nostri giovani, sulla nostra società, sulle nostre famiglie, sulla nostra scuola, sul nostro modo di essere.

Sarebbe pura demagogia limitarsi a immaginare un mondo migliore e una società vicina ai problemi dei giovani senza individuarne i presupposti. Una società così ricca di problemi, così mutevole e complessa non può essere affrontata senza una adeguata preparazione.

Come uscirne?

I giovani e il futuro

Il futuro più che mai incerto, non programmabile se non a breve scadenza; è atteso con impazienza e fa paura, vista la precarietà dei parametri che guidano il nostro vivere.

I giovani saranno sicuramente in grado di affrontare e di continuare l'avventura umana, solo se noi educatori, genitori, docenti sapremo amarli, capirli e aiutarli a diventare adulti, educandoli con grande responsabilità, senza improvvisazione.

Occorre che i giovani siano incentivati ad immaginare con fiducia il loro futuro ed aiutati a costruirlo positivamente come lo vorrebbero, con tutte le proprie potenzialità, e a credere in esso nonostante le brutture, le incertezze, le contraddizioni.

Non c'è ragazzo che non ami se stesso e la propria vita; basta farglielo scoprire senza farlo cadere nell'egocentrismo.

Il disagio vissuto, oggi, dai giovani denuncia apertamente l'inadeguatezza con cui si è prestata attenzione alle loro esigenze ed ai sempre nuovi problemi espressi dall'evoluzione della società, denuncia politiche giovanili prive di contenuti educativi ed atteggiamenti omissivi di tutela nei confronti della famiglia, che hanno provocato squilibri e problematiche complesse causa sovente di patologie sociali come l'emarginazione e la devianza.

A volte l'estraneità percepita dai giovani nel loro rapporto con la società, si ripercuote sulla qualità dei vissuti all'interno della famiglia la quale, a sua volta, entrando nel circolo vizioso delle aspettative di-

sattese, esprime in relazioni povere di contenuto l'intima incapacità di saper leggere, tra le righe del comportamento dei figli, la proiezione dei propri fallimenti.

I giovani avvertono che la società degli adulti, perseguendo una sua linea di sviluppo, non solo non si preoccupa di preparare loro un futuro apprezzabile, ma non tiene sufficientemente conto della delicata condizione che li caratterizza.

Questa forte differenziazione generazionale è ben analizzata da Ilvo Diamanti, il quale afferma: *"… è difficile tradurre (i giovani) in una foto di gruppo, in un ritratto collettivo. Perché rispetto alla mia generazione, formatasi tra gli anni sessanta e settanta, e forse quella appena successiva, questi giovani, appaiono più attenti alle singolarità, alle differenze. Di genere, di identità, di esperienza, ma anche alle specificità del contesto locale. Ciò li rende invisibili. Perché navigano a vista, nella penombra; perché scelgono modi di partecipazione frammentati …"*

L'attuale condizione dei giovani esige, dunque una scelta di strategie frutto di profonde riflessioni, improntate a criteri adeguatamente rispettosi di esigenze fin troppo, sino ad oggi, disattese dalla società.

La missione della scuola

Insegnare ai giovani a diventare cittadini responsabili, far loro prendere coscienza dei grandi problemi della società, soprattutto di quelli legati alla salute, che i giovani potrebbero trovarsi a dover affrontare, dovrebbero costituire una delle missioni della scuola.

In questo contesto la scuola assume un ruolo sociale e morale di enorme importanza.

Educare significa rendere la persona capace di scegliere e di operare, renderla autonoma ovvero cosciente della propria individualità e responsabile delle proprie azioni, come parte integrante della società.

L'analisi del reale, con tutti i suoi numerosi fattori di rischio, induce tutti coloro che si occupano di educazione a riflettere sui fattori e sui modelli comportamentali che possono garantire una buona qualità della vita, sia a livello individuale che sociale.

In particolare, l'azione educativa deve tendere a:

– sviluppare, in modo integrale la persona in tutte le sue dimensioni, potenziando le capacità di gestire il cambiamento e di non subirlo;

– formare capacità, abilità, nella creatività;
– realizzare la liberazione da condizionamenti e da stereotipi culturali;
– rendere il soggetto capace di orientarsi autonomamente nella complessità sociale, nel pluralismo delle proposte e delle offerte culturali;
– fornire strumenti di analisi, lettura e comprensione della realtà;
– aiutare la persona nella costruzione del progetto di vita, in modo consapevole, critico, responsabile.

Lo studente in proporzione alla sua crescita, non può rassegnarsi a vivere l'esperienza scolastica in maniera passiva, come semplice destinatario di ciò che altri elaborano per lui, ma deve scoprire di essere protagonista della maturazione personale e corresponsabile nella costruzione di un esperienza scolastica significativa.

La partecipazione alla vita democratica della scuola, l'interiorizzazione delle norme, il coinvolgimento nella scelta degli obiettivi, la progettualità esercitata nell'animazione culturale delle assemblee di classe e di istituto nella ideazione-fruizione delle attività para ed extrascolastiche, sono elementi non secondari di crescita personale nel senso della socialità, presupposto indispensabile per la costruzione di una mentalità orientata alla partecipazione nella vita adulta. È necessario che l'alunno venga aiutato ad essere protagonista e artefice della formazione personale (autoformazione) nella libertà, nella responsabilità.

E ancora, la possibilità di far intervenire i giovani nell'animazione della vita scolastica, ascoltarne le esigenze profonde, far loro apprezzare il sapere non come un "oggetto cristalizzato" ma come un processo dinamico e coinvolgente, "qualcosa che interessa l'esistenza reale", apre spazi sinora non utilizzati per rivitalizzare e dare senso alla scuola.

La relazione studente - docente

Un compito ed una funzione estremamente importanti che pesano soprattutto sul ruolo del docente.

Scrive Albert Einstein: *"Date all'insegnante il minor numero possibile di mezzi coercitivi, cosicchè l'unica fonte di rispetto da parte dell'allievo sia costituita dalle qualità umane e intellettuali dell'insegnante stesso"*.

Ogni insegnante può affinare le proprie attitudini e perfezionare i metodi didattici con un'adeguata preparazione tecnica e con l'espe-

rienza; ma esse sono senza dubbio legate a qualità innate che si distinguono per la sensibilità, per la comunicativa, per la predisposizione ad immedesimarsi nella realtà dei discenti.

Il messaggio morale fondamentale dell'insegnamento può riassumersi nel seguente convincimento: qualsiasi cosa si faccia bisogna farla bene e con il massimo impegno; solo così c'è soddisfazione e si migliora la qualità della propria vita e quella degli altri.

Quindi, in primis, occorre inculcare negli studenti il convincimento che la scuola è loro amica, è vicina ai loro problemi e che desidera aiutarli ad affrontare meglio la vita da persone capaci e responsabili.

Le relazioni tra alunni e docenti sono regolatori fondamentali dello sviluppo dello stesso studente, lo formano e lo modellano: una cattiva relazione con gli insegnanti può rappresentare uno dei motivi di insuccesso e dello star male a scuola, al contrario un'efficace relazione di aiuto può costituire un valido motivo di successo e di benessere per gli alunni.

Della propria esperienza scolastica lo studente, in genere ciascuno ricorda non tanto il "sapere" che gli è stato trasmesso, quanto la relazione che si è instaurata con alcuni insegnanti che hanno saputo costruire un rapporto significativo; attraverso quella relazione è rimasto anche il "sapere" che il docente aveva trasmesso.

Se non c'è una relazione significativa, è difficile che il sapere trasmesso dall'insegnante rimanga a lungo nell'allievo.

Il sapere va calato nella storia presente in cui i giovani vivono. Questo è l'imperativo che si presenta a tutti gli insegnanti di tutte le materie. E in questo contesto si pongono la relazione insegnante-allievo e il clima della classe.

È importante che gli studenti percepiscano che anche il docente è attraversato dagli stessi dubbi, si pone gli stessi interrogativi sugli stessi problemi, su cui cerca di indagare con la medesima passione e con lo stesso desiderio di sapere.

La scuola deve essere capace di introdurre nell'esperienza dei ragazzi riflessioni significative che rispondano alla loro esigenza di significato e di costruzione dell'identità, stimolando il loro desiderio di apprendere e di organizzare il sapere intorno a problemi riconosciuti non solo soggettivamente importanti.

L'identità infatti, secondo Galimberti, non si costruisce per il semplice fatto che ci siamo e che ogni volta che parliamo diciamo «io». L'identità si costruisce a partire dal riconoscimento dell'altro. Se il riconoscimento

manca, come manca sempre a chi va male a scuola, l'identità, che è un bisogno assoluto per ciascuno di noi, si costruisce altrove, in tutti quei luoghi, scuola esclusa, dove è possibile ottenere riconoscimenti. Se poi fuori dalla scuola e dalla famiglia resta solo la strada, sarà la strada a fornire quei riconoscimenti ai livelli in cui la strada li può concedere.

Lo studente oggi chiede che la sua esperienza scolastica sia collegata con le forme e i contenuti della sua vita.

Non possiamo dimenticare che la peculiarità dell'esperienza scolastica si rivela nell'opportunità di un incontro tra vita e cultura, nell'offrire l'opportunità al giovane di svilupparsi e crescere, di divenire libero, di incontrare sé e gli altri, i propri pari e gli adulti, nel "medium" delle forme e dei contenuti della cultura.

Probabilmente il percorso è più lungo e complesso e passa attraverso approcci didattici e situazioni di apprendimento a forte valore formativo che abbiano al loro centro lo studente e il suo processo di costruzione cognitivo ed emotivo.

I profondi processi di innovazione scolastica in atto, con i relativi ampi percorsi di aggiornamento e formazione, possono fornire l'occasione per far si che l'importanza della dimensione emotiva nell'apprendimento diventi consapevolezza diffusa in tutti i docenti e si trasformi in concrete competenze professionali.

Una scuola che promuove salute

In tale prospettiva si pùò parlare di una scuola che promuove la salute, che favorisce l'acquisizione di competenze psicologiche, sociali e corporee, come pure l'assunzione di responsabilità individuali al fine di formare un corretto orientamento valoriale degli studenti come elemento portante della loro identità personale.

Questo significa anche creare anche le condizioni per costruire un sistema educativo e formativo che, di fronte al nuovo rapporto tra esperienze e saperi, favorisca lo sviluppo, accanto alla dimensione cognitiva dell'educazione, della dimensione socio-affettivo-relazionale, che promuova una efficace mediazione tra saperi codificati e saperi emergenti, che coniughi saldamente il processo di costruzione dei saperi e delle competenze ad un processo di formazione dei caratteri valoriali e identitari della persona.

Una scuola che risponde a questi obiettivi è una scuola che trasmette e genera cultura educando l'uomo, inteso come valore, come obiettivo di ogni processo, come risorsa funzionale al progresso dell'umanità.

Questo approccio crea un ambiente sociale di grande sostegno che influenza la visione, la percezione e l'azione di tutti coloro che vivono, lavorano, giocano e imparano all'interno della scuola; genera un clima positivo che influisce sul modo in cui si strutturano le relazioni, su quello in cui i giovani assumono le decisioni, sviluppano i propri valori e gli atteggiamenti personali.

La dimensione europea e mondiale di una scuola "in salute"

In Europa, la politica di promozione della salute e del benessere dei giovani si fonda principalmente sul concetto "crescere in buona salute".

"Crescere in buona salute" basato su approccio multi settoriale, implica molti aspetti, differenti ma strettamente correlati, che coinvolgono la totalità dell'individuo.

Comprende sia un sano sviluppo fisico e biologico sia il benessere psicologico, le relazioni in famiglia, il rapporto con gli adulti e con i coetanei.

Secondo tale approccio, gli interventi realizzati dalle istituzioni per migliorare la salute giovanile devono, quindi, tenere in considerazione tanti diversi fattori comprese le esperienze, le aspettative ed i comportamenti dei giovani come pure i condizionamenti economico-sociali e lo stile di vita internazionali.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità sottolinea l'importanza di introdurre nella scuola una attenzione mirata alla promozione delle competenze psicosociali, cioè delle abilità che mettono la persona in grado di fronteggiare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana, mantenendo un livello di benessere psicologico elevato e sviluppando attitudini positive e adattive nell'interazione con gli altri, nel rapporto con il proprio ambiente sociale e con la propria cultura.

I giovani vengono preparati a fornire aiuto e consulenza ad altri giovani simili a loro. In alcuni casi questi 'consulenti' hanno direttamente sperimentato e vissuto i medesimi problemi. I giovani che vengono formati ad agire quali peer educator divengono esperti in quegli argomenti nei confronti dei loro pari e quindi agiscono quali facilitatori di

cambiamento di atteggiamenti. Assumendo iniziative quali organizzazione di interventi e dibattiti di vario tipo, essi tentano di indurre un cambiamento nelle conoscenze, atteggiamenti, norme, credenze e comportamenti dei loro coetanei.

Conclusione

Da suddette considerazioni emerge in maniera evidente che l'interazione tra il giovane, l'adolescente che deve diventare adulto e le istituzioni (scuola, famiglia e territorio) è fondamentale perché, attraverso questo tipo di interazione, che il giovane/adolescente trova un proprio percorso, un proprio ruolo, riesce a collegare i bisogni individuali, le spinte, gli stimoli, personali con un percorso generale, una funzione globale all'interno della società, dei valori collettivi di riferimento, degli obiettivi generali, sentendosi parte di una comunità, a rispondere ai propri bisogni, a trovare risposte ai propri valori, ad essere protagonista di un percorso che non è solo individuale, ma anche collettivo.

Questa interazione/integrazione dei giovani, sicuramente permette di superare quella dimensione sociale riguardo gli stessi ben delineata da Ilvo Diamanti:

"Questi giovani non piacciono perché riflettono e talora anticipano processi che coinvolgono un po' tutti. Senza che noi si sia in grado, completamente di accettarli e tanto meno di affrontarli. Il disincanto, la precarietà, il policentrismo dei luoghi di aggregazione, la ricerca di gusci protettivi. Non sono mica caratteri esclusivi dei giovani. Così come le strategie che essi praticano e sperimentano. Solo che noi (adulti) vorremmo essere o almeno apparire diversi. Più strutturati. Più forti. Più coerenti. Riconoscerci in loro ci disturba".

Le istituzioni, quindi, come momento di consolidamento, trasmissione di un'identità individuale che è collegata con i percorsi di evoluzione della comunità, il sentirsi parte di qualcosa.

In conclusione, l'integrazione dei giovani nella società, si realizza anche nella misura in cui gli stessi riescono ad avere delle risposte sul piano interpersonale che è il piano dei valori o dei modelli di comportamento che riguardano più direttamente il rapporto umano, la dimensione umana dell'essere.

ANNALISA ROSSI

LE FONTI DEL BENESSERE

"In tutti gli uomini è la mente che dirige il corpo
verso la salute o verso la malattia"
(da Antifonte sofista)

"O voi, che seguendo l'impulso che vi ho dato,
tenderete verso la felicità in tutti gli istanti della vostra durata,
non resistete alla mia legge sovrana.
Lavorate alla vostra felicità; godete senza timore, siate felici;
ne troverete i mezzi scritti nel vostro cuore.
Vanamente, o superstizioso, cercherai il tuo benessere
al di là dei limiti dell'universo in cui la mia mano ti ha situato"
(da P.H.D. D'HOLBACH, *Sistema della natura*, II, 14)

Premessa

Il titolo di questo contributo, intenzionalmente provocatorio e forse ambizioso, richiama quello, altrettanto provocatorio e giustamente ambizioso, di una lezione di Karl Popper "*Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*", tenuta presso la British Academy il 20 gennaio 1960 e pubblicata, nello stesso anno, nei relativi *Proceedings*, al volume n. XLVI. Ivi Popper si confronta con la tradizione antica e con quella moderna, alla luce di due atteggiamenti di fondo della cultura occidentale: l'ottimismo e il pessimismo epistemologici, comprensivi delle corrispondenti incidenza e ricaduta in campo etico-politico. Il proble-

ma della verità è per il filosofo molto complesso: se è vero, infatti, che il pessimismo epistemologico ha spesso giustificato atteggiamenti autoritari e tradizionalisti, l'ottimismo epistemologico è, di contro, sfociato in espressioni di fanatismo. Egli procede dunque a ravvisare la tensione fra i due poli, attraversando la riflessione antica (la concezione della verità nei poeti e filosofi arcaici, la anamnesi platonica e la maieutica socratica, l'induzione aristotelica e baconiana) e moderna (l'empirismo e il razionalismo), giungendo a proporre, in una generale valorizzazione della riflessione arcaica, il proprio punto di vista come quello critico della scepsi, richiamandosi, in questo, alla Media Accademia e soprattutto a Senofane, per la consapevolezza della mancanza di un univoco criterio di verità e dunque di un sapere certo, dal momento che "*ogni uomo porta con sé la pietra di paragone (…) per distinguere la verità dall'apparenza*" (J. Locke, *Saggio sull'intelletto umano*, *Prefazione*).

Entro questa temperie culturale vorrei proporre qualche riflessione sul concetto di benessere e sulla sua praticabilità didattico-educativa.

Termini quali "salute" e "benessere" sono assai ampi e generici, riferibili a tutti i campi dello scibile umano. Essi risultano estremamente relativi, poiché indissolubilmente legati al contesto storico-sociale di un determinato periodo, in particolare al tipo di educazione vigente in accordo con le istituzioni politiche dominanti. Ne deriva che, come non esiste una teoria universalmente valida di educazione, al contempo non esiste un concetto universalmente valido di benessere. Si possono menzionare le due più famose *poleis* del mondo greco, eternamente rivali tra loro: Sparta ed Atene. A Sparta, il benessere si identifica con il vigore fisico, la *virtus* guerriera. La *paideía* spartana mirava a formare bravi e coraggiosi soldati. Plutarco, storico greco del I secolo d.C., ci informa che fin dalla tenera età i giovani spartani erano sottoposti ad una durissima disciplina: rasati a zero, abituati a camminare scalzi, mangiavano poveri pasti alla mensa comune; si insegnava loro ad essere sempre contenti del cibo che consumavano, a non avere paura del buio e a rimanere soli. Emblematico il motto del soldato spartano: «ἢ τὴν ἢ ἐπὶ τῆς». Il guerriero, conclusa la battaglia, doveva far ritorno a casa o con lo scudo, cioè vittorioso, o sullo scudo, cioè morto. In nessun caso il soldato spartano avrebbe potuto abbandonare il campo di battaglia, dandosi alla fuga per viltà.

Nell'Atene dell'età di Pericle (V sec. a.C.), gli aristocratici alternavano alla disciplina fisica, praticata ampiamente in apposite strutture, i ginnasi e le palestre, la frequenza di scuole di istruzione elementare. In queste scuole, essi imparavano i primi rudimenti del sapere. I maestri insegnavano loro a leggere, scrivere e far di conto. Il cittadino ateniese dedicava uno spazio significativo della giornata allo svago. Nella città di Atene sorgevano numerose taverne e altri luoghi destinati al piacere e allo svago. Un ruolo peculiare era inoltre riservato al teatro.

La concezione unitaria di benessere nel mondo classico: filosofia, letteratura e medicina

Il mondo classico nel suo complesso, al di là delle inevitabili differenze culturali e geografiche, conosce un concetto unitario di benessere. Salta subito agli occhi in epoca classica la stretta compenetrazione di medicina e filosofia, retaggio dell'età arcaica, al punto che è impossibile scindere le due discipline. Il medico è filosofo: la cura del corpo non può prescindere da quella dell'anima. Platone in un suo dialogo, intitolato *Carmide*, dopo aver constatato che il corpo è uno e uno solo, cosicché, curandone una parte, lo si cura interamente, sostiene che tutti i mali fluiscono attraverso la testa al corpo e all'intero uomo, originando dall'anima, donde bisogna partire per le cure. È, dunque, a queste due fondamentali discipline, medicina e filosofia, che occorre rivolgersi per cogliere qual è il concetto di benessere nell'antichità classica e a quali principi s'ispira. La ricerca della moderazione, il senso dell'equilibrio pervadono la filosofia e la scienza medica. Benessere è innanzitutto saper scegliere il giusto mezzo (*μεσόθης*).

Aristotele, nell'*Etica*, afferma che colui che coltiva assiduamente le virtù etiche si forma un *habitus* o seconda natura, che lo mette sempre e comunque in grado di scegliere la via di mezzo, evitando sia l'eccesso che il difetto.

Significativo il celebre epitaffio di Pericle, composto dallo storico Tucidide[1], dopo la vittoria ateniese nella sanguinosa guerra del Peloponneso. Lo storico esalta la cultura ateniese, ispirata alla ricerca

[1] TUCIDIDE, *Le guerre del Peloponneso*, II, 36-37.

dell'equilibrio, contemperanza tra le esigenze dello spirito e quelle del corpo.

A Roma, in età repubblicana, Cicerone tratta nel *De officis* del "*decorum*" inteso come modestia (II, 91-95), e della "*verecundia*" (II, 126-130), con cui traduce il termine greco "*καλόν*" ovvero armonia interiore risultante dal controllo della ragione sugli istinti, attingibile conducendo una vita *katà phýsin*, ovvero *katà lógon* (secondo il dettato degli Stoici).

Successivamente, in età augustea, Orazio identifica la felicità nel giusto mezzo, nell'equilibrio tra gli opposti (*μετριόθης*), a cui si affianca l'*αὐτάρχεια*, cioè l'autosufficienza o l'indipendenza assoluta, che consiste nella limitazione dei desideri, onde evitare quei condizionamenti esterni che impediscono di raggiungere la piena libertà, nel perseguire una sorta di teologia negativa della felicità.

Da qui l'invito oraziano ad essere paghi del proprio stato e a cercare la felicità nelle cose più semplici e naturali, non attraverso una corsa sfrenata al piacere, ma affidandosi ad una saggezza fatta di autolimitazione e moderazione:

"*Auream quisquis mediocritatem diligit, tutus caret obsoleti sordibus tecti, caret invidenda sobrius aula*"

(Orazio, *Odi,* II, 10, 5-8)

"*Chi l'aurea misura ha cara, evita sicuro lo squallore di una casa in rovina, evita, sobrio, una reggia invidiata"*.

Termini quali "equilibrio" e "moderazione" ricorrono ampiamente nel campo medico, legandosi indissolubilmente al concetto di benessere, a tal punto che riesce difficile comprendere se sia maggiore il debito che la medicina deve alla filosofia o viceversa.

La patologia ippocratica (V sec a.C.) che domina, perpetuata dal sistema galenico, fino al Settecento, appare, per certi versi, la traduzione in campo medico della dottrina filosofica del giusto mezzo. Secondo Ippocrate (*De morbo sacro*), infatti, lo stato di salute è determinato dalla giusta proporzione (isonomia) dei costituenti fluidi dell'organismo (umori). Gli umori sono quattro (sangue, flegma, bile gialla, bile nera) e quattro le rispettive qualità (caldo, freddo, secco, umido). Il sangue (caldo umido) proviene dal cuore; una sorta di muco detto flegma (freddo umido) dal cervello; bile gialla (caldo secco) dal fega-

to; bile nera o atrabile (freddo secco) dalla milza. Di conseguenza, la malattia, nella ricostruzione di Ippocrate, è ricondotta alla rottura dell'equilibrio tra gli umori, con la prevalenza di un elemento sull'altro (monarchia). La salute era la corretta miscela umorale e la malattia costituiva fattore di disordine, che turbava lo stato di quiete. Generalmente era la natura stessa con la sua capacità curativa ad intervenire nel tentativo di ristabilire l'equilibrio tramite l'espulsione degli umori in eccesso, per mezzo di urina, sudore, pus, espettorato e diarrea. Nel caso in cui la natura non provvedeva da sé a curare l'organismo, l'intervento terapeutico altro non era che il tentativo di ripristinare l'equilibrio: dieta e riposo costituivano la normale prescrizione (regime), mentre i processi acuti si risolvevano per la raccolta dell'umore alterato, per sua neutralizzazione attraverso un processo di cottura e conseguente eliminazione del residuo.

Lo squilibrio umorale poteva produrre persino la perdita del corretto funzionamento delle facoltà mentali. La melanconia, per esempio, ben lontana dall'aura di romantica leggerezza con cui la connota Calvino nelle *Lezioni americane*, accompagnata da tristezza e dolore, era individuata come frutto della sovrabbondanza e infiammazione della bile nera, inoltre, dall'atrabile in eccesso derivavano vapori scuri che ledevano le facoltà mentali, sviluppando pensieri tetri e ossessivi.

Il cambiamento degli equilibri all'interno del corpo (μεθαβολή) poteva scaturire da un regime errato: troppo o poco cibo, troppo o poco movimento; o da negativi influssi ambientali: insalubrità dei luoghi, corso delle stagioni, venti ed acque (Ippocrate, *De aere aquis et locis*).

Varie erano le piante usate come farmaci: l'elleboro nero e la scilla (cardiotonici e diuretici), il veratro binaco (antireumatico, ipotensivo, contro le affezioni cutanee), la ruta (abortivo), la menta (stomachico), l'oppio, la mandragora e la belladonna (narcotici, analgesici locali). I medicamenti nel mondo classico erano utilizzati con parsimonia, coerentemente con gli insegnamenti ippocratici, infatti, si riponeva molta fiducia nelle capacità autocurative del corpo umano. Il principio terapeutico seguito variava: a prescindere dal fatto che fosse preferibile sconfiggere la malattia in modo indiretto invece che violentemente e drasticamente. Si utilizzavano alternativamente il sistema del *similia similibus* (provocare fenomeni simili alla sintomatologia del paziente per guarirlo) o quello del *contrario contrariis* (avvalersi di mezzi ritenuti contrari alla causa della patologia).

La regola della moderazione e dell'equilibrio valeva anche nella dietetica. Plinio il Vecchio, nella *Naturalis Historia*, narra che la medicina dell'età classica, anche se, in quel tempo, non era praticata una vera e propria scienza dell'alimentazione, suggeriva di evitare gli eccessi di cibo (a Roma vigeva una legge sulla morigeratezza dei banchetti che stabiliva la quantità dei cibi da usarsi a seconda delle persone), come, anche, di praticare una sana e misurata ginnastica, alternandola con un giusto riposo, una serie di massaggi e frequenti bagni. Lo scopo ultimo della dietetica era il ripristino dell'equilibrio degli umori tramite la prescrizione di cibi che a seconda dei casi erano umidi, caldi, freddi o asciutti. Il principio generale era quello di aiutare le difese naturali dell'organismo a liberarsi dagli umori corrotti o in eccesso; per cui nella fase acuta della malattia erano maggiormente indicati cibi leggeri e bevande poco nutrienti al fine di non distrarre le forze dell'organismo dalla "cottura" degli umori verso quella degli alimenti. Molto diffusa era la tisana, cioè un decotto di orzo macinato, e l'idromele, una bevanda data dalla fermentazione di acqua e miele.

Come non ricordare, a *sphraghìs* di questa riflessione, l'oraziano "*est modus in rebus*"?

Medicina e filosofia per il benessere

C'è una considerazione da fare: nel mondo greco arcaico e anche nel mondo presocratico propriamente detto, vale a dire tra il VII e il V secolo a. C., le persone che avevano malattie spesso si rivolgevano ai guaritori cosiddetti marginali, vale a dire a quanti disponevano di nozioni e di conoscenze derivanti da una tradizione antichissima di tipo strettamente empirico, vale a dire di conoscenze di alcuni sintomi e segni più frequenti nelle malattie più ricorrenti, e soprattutto delle erbe, del loro trattamento e così via. Però in realtà è vero che il termine *physikòs* indicava fondamentalmente il medico, perché c'era la convinzione, diffusa in tutta quanta la cultura greca tra il VII e il V secolo a. C., che le malattie fossero fenomeni derivanti da un disordine molto simile a quello che poteva essere osservato in natura, e che i princìpi dell'universo, del *kósmos,* fossero fondamentalmente identici nell'uomo e nella natura in generale.

Il divorzio della medicina dalla *epistéme* sembra compiersi con la Scuola di Cos, anche se la considerazione di alcuni passi dell'opera "*La natura dell'uomo*", attribuiti a Polibo, ippocratico, introducendo il tema della complessità, paiono ricondurre tuttavia la riflessione medica sulla natura umana a una dimensione epistemica. Uno degli aspetti salienti del tema della complessità, trattato dalla biologia e dalla medicina e, in generale, da tutte le scienze biomediche, concerne il fatto che, tutto sommato, il singolo uomo, la singola donna, il singolo essere umano è piuttosto un "progetto", è un "processo" e non si può quindi definire in generale "entità" nel senso rigoroso del termine. Soltanto quando l'individuo è morto si può parlare veramente di entità individuale, di individuo, perché, almeno entro certo limiti, taluni processi non intervengono più. Finché vi sono i processi, e questi consistono fondamentalmente nell'alternanza di uno stato patologico all'altro, la salute è perciò soltanto un concetto-limite, l'uomo non è un'unità ma una molteplicità, un complesso, un complesso di fattori: questa complessità è il tema ricorrente della biomedicina contemporanea. Allora, in che cosa si riscontra la complessità della biomedicina contemporanea? Nel modo in cui vengono oggi considerate le malattie che prendono in considerazione una quantità di fattori, per cui una malattia non è più una singola individualità clinica, ma è una collezione di stati patologici. La complessità, del resto, è un tema ricorrente della biomedicina, anche perché rappresenta un tentativo di mediare e di mutuare continuamente tra componenti organiche e componenti inorganiche.

Anamnesi di Cos e anamnesi platonica

Nella sua ricostruzione della filosofia platonica, Adorno ha messo in evidenza come gli *eíde* fossero in realtà desunti dalla tradizione concettuale e dal lessico proprio della scuola di Cos, cioè della tradizione ippocratica. In Platone, l'*eídos* è la forma generale nella quale si possono visualizzare le cose; nel lessico della scuola di Cos, l'*eídos* è il genere, forma o specie della malattia, vale a dire la sinossi, la visione unitaria di un insieme di segni e di sintomi che possono contrassegnare la malattia, insomma, la rappresentazione della suddetta "complessità". Tra l'*eídos* ippocratico e l'*eídos* platonico c'è effettivamente una relazione diretta. Ma c'è un aspetto importante che permette di

considerare la filosofia intesa come teoria degli *eíde* e delle idee, o meglio delle *idéai*, e, quindi, la prima vera filosofia greca, quella di Platone, come una filiazione diretta dalla medicina ippocratica, dalla scuola di Cos.

Si pensi all'uso dell'anamnesi nella tradizione platonica e, in origine, proprio in Platone. L'anamnesi di Cos è l'interrogazione del malato non soltanto su quello che egli avverte, cioè sul suo malessere, che in termini soggettivi equivale a ciò che gli anglosassoni chiamano *illness*, la malattia come "stato di sofferenza", di "malessere" eccetera, ma anche sulle malattie pregresse e sulle abitudini di vita, tant'è vero che l'anamnesi della scuola di Cos talvolta assomiglia addirittura a un processo inquisitorio: cosa hai mangiato? Quale abuso sessuale hai commesso? In che modo hai condotto o non hai condotto il tuo lavoro? E così via.

L'anamnesi, come è noto, compare in quel dialogo cruciale di Platone che è il *Menone*: qui viene risolta una complicata questione legata al Teorema di Pitagora, nonostante che colui che la risolve, uno schiavo, sia affatto digiuno di nozioni di geometria. Bene, l'anamnesi di Platone ricorda l'anamnesi di Cos, ma si pone come una decisa trasformazione di essa. La trasformazione consiste nel fatto che il coinvolgimento di Socrate nell'anamnesi è infinitamente superiore al coinvolgimento del medico nei confronti del malato nella tradizione propria di Cos. Anzi, in questa tradizione c'è un distacco, nel *Menone*, invece, un coinvolgimento totale. E come si manifesta questo coinvolgimento totale? Innanzi tutto nel fatto che le domande fatte da Socrate-Platone sono incalzanti e ricordano moltissimo l'invito alle spinte che la levatrice fa alla gestante al momento di dare alla luce il bambino, l'infante. Questo però che implica il fatto che, sia pure in una forma estremamente sublimata, nell'anamnesi platonica il terapeuta è come lo sciamano, come il guaritore arcaico greco, il quale entrava in un rapporto diretto con il corpo del paziente, quasi in una simulazione del coito eterosessuale. Lo sciamano si faceva donna del paziente che doveva essere guarito, e la guarigione era la nascita del nuovo uomo, ossia la guarigione veniva avvertita in qualche modo come una sorta di rinascita. Ora, questa dimensione c'è in Platone, nel *Menone,* solo che non è più il rapporto tra due corpi, ma la stretta fecondante tra due menti. Il luogo di origine della filosofia greca in senso proprio è il *Menone*.

Il concetto di "benessere", dunque, esplorato con attenzione, finisce col toccare il tema della distinzione tra essere e non-essere, tra felicità e non felicità e così via.

Benessere e felicità

Il termine greco per indicare la felicità è *eudaimonía*, che, nel suo significato originario, va tradotto con l'espressione "avere un buon demone" ovvero, essere abitati da divinità capaci di assicurarci una vita prospera dal punto di vista materiale. Erano, così, felici quegli uomini, quelle città o quelle regioni con un elevato benessere materiale. In seguito, grazie soprattutto alla riflessione filosofica, il termine è stato interiorizzato, rivestito di un abito etico e, quindi, riferito all'intimità dell'uomo e al connesso esercizio della virtù. A questo proposito, Eraclito afferma che se la felicità si identificasse immediatamente con i piaceri del corpo**,** anche i buoi sarebbero felici.

Ma con ancor maggiore intensità così si esprime Democrito: "La felicità non consiste nel possesso del bestiame e neppure nell'oro, l'anima è la dimora della nostra sorte". E ancora: "Ottima cosa è per l'uomo passar la vita conservando il più possibile la tranquillità dell'animo e affliggendosi il meno che si può. E si potrebbe vivere così, se non si riponesse il piacere in cose passeggere e mortali". Come si vede, la felicità è ricondotta all'anima, a quella disposizione interiore che, come ci ricorda ancora Democrito: "Ci è procurata dalla misura nei godimenti e dalla moderazione in generale nella vita; il troppo e il poco sono facili a mutare e quindi a produrre grandi turbamenti nell'animo".

Ancora l'idea della moderazione, dunque, che altro non è che la capacità di scegliere, direbbe il Platone del *Gorgia*, tra i piaceri buoni e quelli cattivi, nella misura in cui essi hanno come fine il bene, che altrove in Platone sarà identificato con la scienza delle idee, ovvero, più in generale, con la conoscenza.

Benessere come conoscenza, comprensione, libertà, creatività: normalità[2]

Cartesio ha scoperto che l'atto della comprensione non richiede un sistema, ma é semplicemente la facoltà di visualizzarsi chiaramente un problema, geometricamente ed analiticamente, che fa arrivare ad una comprensione che lascerà poi lo spirito libero per una nuova comprensione. Vale a dire che abbiamo la capacità di comprendere, se siamo in grado di compiere sempre la distinzione tra ciò che sappiamo e ciò che non sappiamo, e nel cercare il non sapere, vale a dire la spontaneità, perché senza di essa non possiamo procedere.

Trovata così la base della filosofia della conoscenza e dell'epistemologia, bisognava tuttavia ancora rispondere alla domanda circa il valore e il significato che ha questo per la vita dell'uomo. Kant, noto in specie per la sua epistemologia, professò pure l'intenzione di aprire l'uomo alla sua autonomia. Autonomia è il contrario di eteronomia, condizione in cui l'uomo dipende dagli altri. Per Kant questo é lo sbaglio dell'uomo quando ha perduto questa libertà. Ma sta a lui stesso ritrovarla. Questa libertà é molto diversa da quella che noi conosciamo. Innanzitutto, c'é la libertà che conosciamo tutti, vale a dire la libertà politica; la libertà di non essere forzati a fare cose che non vogliamo fare. La seconda libertà é non essere condizionati dal proprio sapere nell'azione. Quindi Kant dimostrò che le tre nozioni di Dio, vale a dire dell'unione di tutto nell'amore, l'idea del mondo e l'idea del sé non sono delle sostanze, non sono da scoprire, ma peggio, se c'é qualcosa da scoprire, é che l'uomo é malato; se qualcuno é condizionato, é lui che si é condizionato. Queste tre nozioni sono delle massime della volontà: 1. non bisogna credere che Dio esista, ma fare che Dio esista; 2. vivere non per il proprio piccolo mondo ma per il gran mondo; 3. postulare e creare il sé; in altri termini rendersi responsabili della propria vita personale e del contesto all'interno del quale evolversi. Di qui l'imperativo categorico "trattare l'altro come scopo non come mezzo", ovvero accettare l'altro e considerare l'amore, ovvero il

[2] Le riflessioni presentate in questo paragrafo traggono spunto dai *Kriterien der Offenbarung* di Arnold Keyserling, consultati nella traduzione italiana di Raffaele Cascone. Il filosofo austriaco era figlio di Hermann, fondatore della *Scuola della Saggezza* di Darmstadt, frequentata da Jung, Hesse e Tagore.

ben volere verso gli altri, come base dell'esistenza. I postulati di Kant, nel linguaggio della Psicologia umanistica, si traducono nella affermazione che la base che noi accettiamo é l'individuo che si sviluppa, e l'atteggiamento criminale verso l'essere umano é fissarlo in un quadro precostituito. A seguire Spinoza, quando ha affermato che "non ci sono caratteri cattivi, non ci sono passioni negative". Bisogna essere passionali ed emozionali, poiché solo quando mi accetto totalmente raggiungo l'*amor intellectualis*. *Amor intellectualis* in Spinoza é uno stato di spirito in cui sono in unione con Dio, ove dire "Dio" o "evoluzione" é la stessa cosa: "*Deus sive natura*". E Goethe ha aggiunto che in più noi siamo delle *entellećheia* aristoteliche, vale a dire che ogni essere umano ha in lui la potenzialità, il potenziale di essere tutto. E anche Schopenauer (*Il mondo come volontà e rappresentazione*), che conosceva anche i testi indiani delle *Upanishad*, della *Baghavad gita*, diceva che "*Il Brahman o il nirvana, l'aspetto positivo o l'aspetto negativo della divinità, tutti possono raggiungerli, ma soltanto se si é capaci di arrivare al fondo delle proprie motivazioni*". Feuerbach, ne *Il senso della religione*, ha detto: "noi stessi abbiamo trasferito la nozione di creatività in Dio e ci siamo condannati da soli ad una esistenza non creativa". Bisogna rendersi conto che l'uomo stesso é creatore. Non bisogna cercare il piacere, alla maniera di Bentham, vale a dire il più grande benessere per il maggior numero di persone, ma bisogna cercare la gioia della creatività, ed é una decisione interiore. Un uomo che sa che tutto il mondo é creatore non si considera più come maestro degli altri. Nessuno può arrivare alla realizzazione di sé stesso se non entra in questo purgatorio. La borghesia tedesca e svizzera aveva visto i filosofi greci come dei superborghesi e dei superprofessori, vale a dire delle persone in cui il senso della misura era il senso dell'equità, il senso della mediocrità, il senso che tutti devono essere onesti e così via. *Nietsche* dimostra che lo spirito greco é basato sulla dualità tra Dioniso ed Apollo, che nessuno può conoscere il suo cammino senza farlo, che siamo tutti degli schizofrenici se non diveniamo spirituali.

La storia greca ci dice che ciascuno di noi può trovare in se stesso la sua ispirazione, non solo se ha fiducia ma soprattutto se scopre la sua vocazione (in tedesco *Auftrag*). Non é Dio che ci dà delle vocazioni, siamo noi che le scegliamo. Ma se noi non scegliamo anche il nostro ruolo nei confronti dell'umanità, allora noi non siamo capaci di perseguire una vita piena di senso. Poiché per l'uomo il senso della

vita, la continuità della vita, la "durata" di Bergson, é esattamente come l'adattamento dell'animale al suo ecosistema. L'uomo si avvia a perire se non é "adattato", se non ha un senso nella vita. Ma, malauguratamente, questo senso della vita non lo trova prefabbricato. Ed allora siamo in un avventura magnifica, una vera riscoperta della spiritualità, molto più grande e profonda di quella del Rinascimento, che era un piccolo movimento, per giunta aristocratico. Oggi questo movimento non é composto da gente di alta cultura, ma da quelli che non stanno bene, che si sono accorti che il loro malessere e la loro angoscia, non sono soltanto personali, ma di tutti, e che senza affettività la vita é triste, che le relazioni umane, che noi abbiamo oggi, non sono delle vere relazioni umane. Noi siamo capaci di ricostituire un mondo dove saremo capaci di aiutare chiunque lo desideri ad andare avanti, per mostrargli che quando prende coscienza del suo corpo, quando prende coscienza della sua affettività, tocca un benessere molto diverso dalla soddisfazione, un benessere che in più crea la base del suo essere. Come dire che siamo sul punto di ridiventare nient'altro che della gente normale. E la gente normale rassomiglia molto di più a dei bambini che a degli adulti seri. Un filosofo svizzero ha scritto un articolo dal titolo "*L'omicidio del bambino di Bethlemme*": questo omicidio si fa ogni giorno, poiché per un bambino una sedia può essere tutto: una locomotiva, una chiesa, un uomo. Allora il bambino va a scuola ed il professore gli dice: "*È una sedia*", e lui: "*No, é una chiesa*". Così la "civilizzazione" viene installata nelle persone.

Benessere e *otium*

Grandi esponenti della nostra storia hanno tessuto le lodi dell'ozio, a cominciare da Platone; i filosofi greci e romani lo definivano la condizione per eccellenza in cui poter sperimentare la gioia, il benessere, il senso della vita. L'ozio è definito, quindi, come il tempo durante il quale possiamo essere noi stessi, dove non abbiamo la necessità di recitare alcun ruolo, non dobbiamo realizzare nell'immediato niente di produttivo e possiamo vivere intensamente il tempo della nostra esistenza. Nell'ozio i sensi sono animati ma rilassati, pronti a percepire la bellezza del mondo. I pensieri vagano creativi in modo non intenzionale, disinteressati e, per questo, spesso più efficaci, il

divino può entrare in contatto con l'umano. Se riflettiamo, poltrire è la forma più semplice e naturale di meditazione e credo che tutti siano d'accordo sull'importanza del dedicarsi a tale pratica. Si parla tanto di *fitness* e di benessere e, automaticamente, si parla, quindi, di attività fisica e alimentazione. Ma in tutto questo è fondamentale parlare della gestione dello stress, il vero nemico quotidiano (e spesso di tutta la vita). Cicerone scriveva "*Nihil agere delectat*" (*De oratore*, II, 24): "*non fare nulla è un diletto*", condizione essenziale anche per preparasi alla battaglia o alla creatività. L'Organizzazione Mondiale della Sanità sostiene che nel XXI secolo lo stress sarà responsabile della maggior parte delle patologie: appare quindi fondamentale, quando si parla di *fitness*, comprendere anche il prendere la vita con i giusti ritmi, saper rispettare le pause durante l'allenamento e dall'allenamento stesso, sapere cogliere il giusto punto d'incontro tra mangiar sano e mangiar bene. Come esistono i drogati da lavoro, esistono anche i malati di *fitness* che si distruggono allegramente ma inesorabilmente, compromettendo corpo e psiche e appiattendo la loro esistenza ed i loro interessi.

Appendice: una proposta didattica

Spesso nella scuola l'educazione alla salute è delegata esclusivamente agli insegnanti e alle discipline di ambito scientifico, o addirittura all'intervento episodico di un "esperto", solitamente un medico, nell'errata convinzione che tale approccio più di ogni altro aiuti i ragazzi a compiere scelte di corretta prevenzione, salutari, di vero rispetto per sè e per gli altri. Alla base di tale scelta, accanto alla fondata esigenza di un'informazione chiara da offrire con competenza, sembra essere anche la convinzione che una visione tecnica e "asciutta" aiuti a leggere più chiaramente aspetti complessi della realtà. Il solo approccio scientifico, però, non sempre arriva a parlare ai ragazzi che, pur colpiti dalla precisa drammaticità dei dati, faticano a ritrovare dietro essi linee guida per ricostruire scenari di vita e di scelte quotidiane. Le scelte di vita devono corrispondere a un'effettiva libertà, che implica alta consapevolezza, capacità critica, equilibrio e un'etica che, in relazione all'età, lo studio deve collaborare a formare e a supportare.

Le riflessioni condotte sulla connessione epistemologica tra medicina e filosofia e, quindi, tra il concetto di benessere, più o meno medicalizzato, e quello, più ampio, di felicità e di possibilità di autodeterminarsi come individui, singoli e attivi in un contesto sociale, dimostrano, ove fosse necessario, la possibilità di riflettere sul benessere e sui differenti "rivoli" didattico-educativi ad esso riconducibili (le 10 azioni del Piano per il Ben…Essere dello studente 2007-2010), in una dimensione progettuale non necessariamente extracurricolare o legata alla dimensione informativa delle discipline scientifiche, ma anche interna ai percorsi curricolari di discipline tradizionalmente e apparentemente lontane, quando non del tutto refrattarie a simili curvature, quali le Letterature, a prescindere dal segno linguistico di identificazione, e la Filosofia.

All'uopo, fornisco di seguito un esempio di percorso didattico costituito da una selezione di testi, qui disposti in successione rigorosamente cronologica e citati, per favorirne una più immediata fruibilità, per lo più in traduzione italiana, sul tema del piacere/bene/felicità, da comporre a seconda delle necessità e degli obiettivi specifici di apprendimento individuati, soprattutto in termini di competenze:

PLATONE: *Gorgia*, 493d-508a; *Fedone*, 94-95; *La repubblica*, IX e *passim*; *Leggi*, 726-734; *Flebo*; ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, X, 174b-175a; EPICURO, *Epistola a Meneceo*, 128; STOICI, *Fragmenta Stoichorum*, *passim*; PLUTARCO, *Paradoxa Stoichorum*, XIII; XXI; AGOSTINO DI IPPONA, *Confessioni*, VI, XI-XVI; LORENZO VALLA, *De vero et falso bono…*; LORENZO DE' MEDICI, *Trionfo di Bacco e Arianna*, 1-4; THOMAS MORE, *Utopia*; B. PASCAL, *Pensieri*, *passim*; Th. HOBBES, *Leviatano*; B. de SPINOZA, *Trattato sull'emendazione dell'intelletto*; D. DIDEROT, *Pensée philosophiques*, n. 5; *E.B. DE CONDILLAC*, *Trattato delle sensazioni*; J.O. DE LA METTRIE, *L'uomo macchina; L'arte di gioire o scuola del piacere*; P.H.D. D'HOLBACH, *Saggio sui pregiudizi*; *Sistema della natura*, II, 14; C.A. HELVÉTIUS, *Lo spirito*, III, 16; P. VERRI, *Discorso sull'indole del piacere e del dolore*; C. WOLLF, *Filosofia pratica universale*; I. KANT, *Antropologia pragmatica*; *Critica del giudizio*; L. FEUERBACH, *Filosofia dell'avvenire*; S. KIERKEGAARD, *Aut aut*; A. SCHOPENAUER, *Parerga e paralipomeni*; F. NIETSCHE, *La gaia scienza*; *Frammenti postumi*; *Così parlò Zarathustra*; J.P. SARTRE, *L'Esistenzialismo è un umanismo*; S. FREUD, *Al di là del principio del piacere*; H. MARCUSE, *Eros e civiltà*.

GIUSEPPE RICCHIUTO *

L'OSSERVATORIO DELLE POLITICHE GIOVANILI

"Soltanto il 'costruttore',
e protagonista della propria storia,
è in grado di sapere
come 'ha messo insieme se stesso'".

(Duccio Demetrio)

"Prestare attenzione alla voce dell'altro
significa lasciare la voce dell'altro libera di esprimersi
e di rilevare la propria differenza.
Un'antropologia dell'altro
è possibile solo sulla pratica dell'ascolto".

(AA.VV., L'estraneità che accomuna, 1995, Ed. dal Sud)

"La vera saggezza viene da dentro,
è 'come scintilla che una volta accesa
non può più essere estinta',
ma perché emerga occorre lasciare il campo aperto
al cambiamento,
bisogna farsi 'maghi' in prima persona".

(Deepak Chopra)

* Direttore Scientifico Osservatorio per le Politiche Giovanili.
Sito web: www.ossefor.org/opg/index.html E-mail: osservatoriopolitichegiovanili@ossefor.org
Presidente Osse.For. Osservatorio Formazione. Centro servizi, studi e ricerche interdisciplinari per lo sviluppo del territorio. Sito web: www.ossefor.org E-mail: presidenza@ossefor.org

Presentazione

Per riflettere su cosa sia l'**Educazione alla Salute** nelle scuole è importante fissare l'attenzione sul significato di due concetti: il concetto di salute e il concetto di malessere giovanile.

Il **concetto di salute**, nell'accezione di "benessere fisico, psichico, sociale (OMS)" è il risultato di una lenta ma profonda evoluzione storica che è stata evoluzione di significati e di sistemi di valori. È un concetto complesso perché viene ridefinito dalle acquisizioni tecnico-scientifiche, dall'evoluzione socio-culturale, dalle innovazioni legislative, dinamico perché implica la ricerca di un benessere individuale e collettivo. Sappiamo quanto la salute dipenda, ad esempio, dai comportamenti dell'uomo.

Il **concetto di malessere** giovanile ha subito un'evoluzione temporalmente più recente. Prendendo a prestito dei termini sociologici viene definito, a partire dagli anni '60, prima con il termine di devianza, poi di emarginazione, di disadattamento, di disagio, intendendo per disagio una dimensione latente di non completa integrazione.

L'**Educazione alla Salute** nella scuola è, alla luce di queste puntualizzazioni, tutto ciò che si mette in atto per prevenire il disagio, l'insuccesso e le difficoltà relazionali che stanno sempre più emergendo nel periodo scolastico o più semplicemente per aiutare a crescere attraverso la conoscenza e l'assunzione di valori di vita, l'acquisizione di capacità di autodifesa da fenomeni di tossicodipendenze e di abuso/dipendenze presenti, con maggiore frequenza, nell'area adolescenziale (alcool, sostanze, giochi d'azzardo, tabacco, telefonino, condotte antisociali, ecc.), la partecipazione costruttiva alle vicende umane e sociali.

L'Educazione alla Salute nella scuola è un modo per superare il crescente disagio della società attraverso la volontà di elaborazione di una coscienza civica, ecologica, sanitaria.

Perché tutto questo avvenga è necessario che la scuola abbia un'attenzione strutturata nei confronti del processo globale di formazione della persona, che vuol dire revisione del primato dell'educazione sanitaria, valorizzazione del valore pedagogico della partecipazione fattiva, del discente, alle esperienze educative e dell'apprendimento.

Questo vuol dire fare in modo che l'attività didattica sia sostenuta da valori e comportamenti della famiglia, della comunità, vuol dire

che gli atteggiamenti impliciti nella organizzazione e nelle politiche scolastiche devono essere coerenti con l'attività educativa e didattica.

La scuola può influenzare gli atteggiamenti, i valori, i comportamenti degli adolescenti, ma sappiamo che un'influenza più profonda è esercitata dalla famiglia, dalla comunità, dai mass-media. Risulta importante, quindi, il coinvolgimento dell'ambiente esterno: della famiglia, delle altre agenzie formative, dei servizi sociali e sanitari.

È, quindi, evidente che un'efficace azione di promozione della salute e di prevenzione dalle tossicodipendenze richiede, nelle fasi di progettazione, implementazione e sviluppo dell'**Osservatorio per le Politiche Giovanili**, la necessità di **creare un linguaggio e una sensibilità comune tra i diversi operatori per avviare la costituzione di una rete di servizi inter-istituzionale,** che, attraverso il monitoraggio della complessità del progetto "La scuola che promuove salute", la ricerca e l'osservazione delle situazioni educative e l'attivazione di un **portale internet** come **centro virtuale ed interattivo di comunicazione e di socializzazione ed interscambio funzionale di buone pratiche e modelli educativi,** renda più efficace il raggiungimento degli obiettivi enunciati nel progetto **e l'effettiva realizzazione in ambito scolastico e territoriale di forme di protagonismo e di benessere degli studenti.**

Da queste sollecitazioni socio-culturali e metodologiche nasce l'idea di ***Osservatorio per le Politiche Giovanili*** per ricostruire, insieme agli attori, il profilo di cultura sulla salute dal punto di vista dei suoi membri, così da afferrare la loro visione del mondo, i loro schemi interpretativi e i modelli operativi oltre ai loro valori e alle loro credenze.

Tra i nostri obiettivi vi è infatti quello di ricostruire i punti di vista degli attori entrando nei loro mondi in cui si costruiscono rappresentazioni, valori, stili di vita, consumi culturali, identità sulla salute, ma anche sogni, desideri, bisogni.

Da questa singolare esperienza si punta a ricostruire, su più piani e secondo osservatori differenziati, la trama della rappresentazione messa in scena da tutti gli attori in gioco.

In sintonia con tali significati è **questo il senso dell'itinerario che proponiamo e a tale scopo è stato elaborato il presento progetto,** che ci trova d'accordo nel ritenere **l'Osservatorio per le Politiche Giovanili** "*come luogo e spazio di mediazione e negoziazione tra le diverse realtà del territorio capace di attivare interventi integrati in risposta ai diversi bisogni sentiti"* dell'utenza cui si riferisce.

1. Gli scenari e le visioni di educazione alla salute

Questa riflessione intende fornire un contributo nella costruzione di reti di interventi preventivi e promozionali della salute dei giovani nel territorio provinciale di Bari, attraverso la sperimentazione e il consolidamento di una pratica di lavoro professionale che permetta di valorizzare le risorse dei soggetti coinvolti - innanzitutto dei giovani, degli insegnanti, dei genitori, degli operatori dei servizi - e determini sinergie di pensiero e di azione fra diverse istituzioni e servizi e col privato sociale.

È necessario porre attenzione all'equilibrio tra complessità ed efficacia della rete, nel tentativo di individuare nuovi metodi per mettere in pratica le attività preventive.

Possiamo definire **la rete come un'opportunità ma anche una necessità**: occorre promuovere la capacità di azione della rete determinando con chiarezza i ruoli dei partecipanti ed evitando atteggiamenti autoreferenziali.

La complessità comporta delle difficoltà organizzative, ma è necessaria per rispondere ai bisogni dei giovani. È opportuno ordinare la rete secondo **due punti di vista**: uno **tecnico** e uno **politico**. Dal punto di vista tecnico è necessario individuare potenzialità e criticità della rete, mettendo in luce le aree dove è più efficace. Questo sforzo permetterà di stabilire se favorire un approccio universale alla prevenzione piuttosto che uno specifico. Dal punto di vista politico è necessario invece impegnarsi nel creare una memoria delle esperienze in campo preventivo.

Così facendo chi orienta le risorse avrà a disposizione un quadro chiaro per individuare che cosa ha realmente funzionato in passato, favorendo le scelte migliori per il futuro.

I tempi necessari per avere dei riscontri sui progetti sono lunghi. È importante dare credito alla progettualità. Solo attraverso il consolidamento delle esperienze è possibile raggiungere risultati tangibili. La continuità promuove inoltre la fidelizzazione degli operatori e la condivisione di responsabilità tra tecnici e politici nell'orientamento delle strategie.

Partecipare alla rete della prevenzione è per gli operatori un'occasione per continuare a imparare. La collaborazione tra operatori con storie e stili professionali diversi favorisce infatti un confronto attuale con le tematiche della prevenzione, aiutando ogni soggetto a riconoscersi come parte del territorio e non come mondo a sé.

Si ribadisce l'importanza del concepire la prevenzione come promozione del benessere tra i giovani.

È necessario capitalizzare l'esperienza passata per rendersi conto del patrimonio creato nel tempo. Un eventuale disgregamento della rete, dovuto esclusivamente al mancato sostegno delle Leggi di settore, significherebbe che la rete ha raggiunto scarsi risultati negli anni di progettazione.

È necessario riconoscere la necessità di una visione trasversale nella risposta ai bisogni dei giovani, che coniughi gli interventi specifici con un'attenzione alle valenze sociali e culturali degli atteggiamenti giovanili.

Il modo di fare prevenzione è cambiato negli anni abbandonando i confini esclusivi della droga in sé.

Occorre considerare le abitudini quotidiane dei ragazzi al consumo (dai media all'abuso di alcool) come punto di partenza per diffondere atteggiamenti consapevoli. Questo cambiamento, di per sé necessario, aumenta il grado di complessità nei progetti.

La centralità della promozione del benessere infatti richiede il coinvolgimento di un numero crescente di soggetti attuatori, portatori di competenze differenti.

È evidente la complessità dell'intervento progettuale che si innesta su un complesso panorama di bisogni, desideri e sogni giovanili (e non solo) in continua evoluzione.

Pertanto, con riferimento all'obiettivo di incidere con efficacia sui comportamenti dei giovani si evidenziano i limiti delle proposte preventive "a pacchetto", sostenendo il rischio di impersonalità e standardizzazione di queste azioni rispetto agli interventi progettuali condivisi all'interno di una rete.

I percorsi condivisi sono la soluzione migliore per diffondere consapevolezza perché permettono un approccio personale con i giovani. Essi hanno bisogno di maggiori spazi per riflettere sui consumi.

I giovani vivono in un mondo frenetico dove manca il tempo per pensare. Vedono il consumo come qualcosa di ineluttabile. Per questo necessitano di uno spazio per fermarsi e trovare aiuti alla riflessione. **I ragazzi hanno bisogno di essere ascoltati.**

Per questo è opportuno che la rete lavori per offrire spazi sempre più concreti dove diffondere la cultura dell'alternativa alla frenesia della vita quotidiana dei giovani.

È importante individuare i luoghi dove promuovere la prevenzione. Sono i luoghi dove i ragazzi sviluppano le proprie relazioni. Lavorare con le famiglie, con le scuole, ma anche con i Centri di Aggregazione Giovanile e i locali pubblici, genera un forte coinvolgimento di altri operatori e anche di adulti significativi che vivono a stretto contatto con i ragazzi. Questo confronto produce nuove sinergie, ma anche nuove competenze e nuove opportunità.

È anche necessario ricostruire un forte legame con gli amministratori locali, per **costruire politiche giovanili coordinate nei territori**. Inoltre è necessario recuperare un rapporto solido con chi ha esperienze di natura specialistica, come ad esempio i servizi dell'ASL, con l'obiettivo di una maggiore integrazione. Ancora, è necessario tenere conto di tutto quell'associazionismo giovanile – in ambito sportivo, parrocchiale, culturale – che ha a che fare con il vissuto quotidiano di parecchi giovani ma che finora è stato marginalmente coinvolto nella progettazione.

Si sottolinea come il disagio giovanile sia strettamente collegato alla quotidianità. Occorre, quindi, valorizzare i luoghi che già esistono: i gruppi informali, le compagnie …

Concludendo è possibile delineare un **quadro orientativo di problematicità, di sviluppo**, guardando un po' anche al passato, ma pensando ad una prospettiva sostenibile.

È necessario:

– **consolidare la rete dei soggetti e dei servizi**, in un rapporto di progettazione e valutazione partecipata (enti locali, istituzioni scolastiche, ASL, università, associazionismo, privato sociale) mantenendo la dimensione provinciale degli interventi coniugata con quella distrettuale (è l'unico modo per "fare sistema");
– **lavorare sulla prevenzione** centrando l'attenzione non sulle sostanze in sé, ma sulle forme di uso, abuso e dipendenza e più in generale sulle componenti socio-culturali (rappresentazioni, competenze, comportamenti) e sulle valenze comunicative del fenomeno dei consumi e sulle sue evoluzioni;
– **privilegiare una strategia educativo-promozionale** programmando interventi di sviluppo di comunità, di peer-education, di ricercazione basati sulle life-skill, di partecipazione giovanile;
– **prevedere il concorso finanziario**: Leggi di settore, co-finanziamento di altri Enti, fondi europei.

Insieme con queste dimensioni pragmatiche, è opportuno – in maniera ancora più decisa di quanto già fatto finora – **ricollocare gli interventi preventivi in un più ampio quadro strategico di investimento trasversale nelle politiche per e con i giovani.**

Questo orientamento, per diventare realtà, richiede la costituzione di una cabina di regia con la partecipazione di politici, tecnici e ricercatori e con un impianto organizzativo che sia più dinamico e leggero. A questi soggetti è chiesto di entrare in gioco in forme di relazioni più articolate, con ruoli più mobili, superando polarizzazioni tra tecnici e non, tra specialismo e movimentismo, promuovendo situazioni di lavoro che favoriscano ascolto e percezione di segnali e di risorse. Diventa cruciale in questi contesti gestire la dimensione della progettazione attraverso quadri di riferimento sufficientemente articolati, in grado di cogliere la connessione tra i processi decisionali che si svolgono a diversi livelli (quello politico e quello tecnico, quello macro e quello micro, quello delle istituzioni e quello dei giovani).

Valore aggiunto è puntare su un Osservatorio permanente per le politiche giovanili che si occupi delle problematicità della questione giovanile prestando attenzione anche alle diverse agenzie di socializzazione e agli attori principali che in esse operano: la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari, i mass media …

È indubbio il peso che questi ambiti rivestono nell'educazione e socializzazione dei giovani e, pertanto, meritano di essere presi in considerazione, proprio perché l'ottica contemporanea si muove all'interno di uno scenario di "policentrismo formativo", sia sul piano delle opportunità sia sul piano delle esperienze individuali.

Un Osservatorio considerato, però, nel più ampio contesto territoriale e quindi in interazione con le realtà formative presenti. Nello specifico si fa riferimento a quella rete di strutture ***(Università, Agenzie di formazione, Comunità e cooperative di servizi educativi, Associazioni, Scuole)*** e a quegli operatori educativi con i quali il territorio deve collaborare ai fini di un processo formativo che tenda a valorizzare tutte le figure in esso coinvolte.

Attraverso tale Osservatorio è possibile anche sperimentare metodologie e percorsi operativi concentrando la sua attenzione nella localizzazione di nuovi servizi sul territorio.

2. L'idea e le logiche di Osservatorio per le Politiche Giovanili

L'**Osservatorio per le Politiche Giovanili** è promosso dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari e dal Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute – legge 162/90, e **si pone in ottica di "servizio" e di supporto alla rete di scuole e di attori sociali del territorio**.

L'azione di sistema che auspichiamo prevede un **forte investimento nella costruzione e definizione della rete di collaborazioni, interazioni e scambio con le scuole e con i diversi soggetti che all'interno dei territori d'appartenenza mantengono un alto livello di confronto**.

Riteniamo quindi che l'**Osservatorio**, in quanto servizio riconosciuto da un mandato istituzionale, è inevitabilmente l'**anello di congiunzione e lo snodo naturale per attivare, stimolare e mantenere attiva la complessa rete dei servizi costruita intorno alla necessità di individuazione di politiche e di progettazione di interventi educativi e di promozione della salute per i giovani.**

In questa prospettiva l'Osservatorio è chiamato a investire risorse e competenze scientifiche per sviluppare collaborazioni significative nei territori.

Da qui la necessità di una **concreta azione di investimento e potenziamento nella direzione dello sviluppo di una maggiore professionalità, costante formazione orientata all'acquisizione di nuove mappe di significato sul concetto di salute e di competenze nell'attivazione di luoghi e nella conduzione delle reti sociali per la promozione della salute.**

Senza tralasciare, perché condizione irrinunciabile, il mantenimento del fronte operativo costruito sull'esperienza già maturata nella relazione, nella promozione e nell'accompagnamento di e con generazioni di adolescenti.

La nostra analisi parte inoltre dal presupposto che le reti esistono, anche se spezzettate, frammentate, poco stabili, a volte chiuse in piccoli recinti che poco dialogano e comunicano fra loro, in una sorta di auto-alimentazione, poco produttiva ed efficace a fronte di una complessità sociale che richiede apertura, creazione di ponti e di comunicazioni e scambi, di sinergie complesse e articolate per fronteggiare problemi che nessuna singola realtà può raggiungere e poter governare in assoluta autonomia.

La complessità e la frammentazione sociale da un lato, e la pluriappartenenza dei giovani a diversi ambiti e contesti di vita quotidiani, attraversati "entrando e uscendo", spesso senza forti identificazioni e attaccamenti, dall'altro, richiedono una **forte volontà e capacità della scuola e del territorio ad esprimersi in forma coordinata e sistemica**, per non aggiungere frammentazione e separatezza, ma altresì sviluppare possibili percorsi per aprire dialogo, confronti.

L'Osservatorio, quindi, come sensore dei bisogni e dei desideri emergenti, servizio in grado di intercettare istanze ed esigenze, attivatore di reti, di sinergie tra soggetti diversi, aprendosi al territorio nella consapevolezza che il compito educativo di promozione della salute richiede capacità critiche e di connessione e non può essere assolto da un unico soggetto in forma esclusiva e prioritaria.

Questo permetterebbe la definizione del compito e del ruolo e consentirebbe di avere una struttura scientifica "leggera", maggiormente efficace ed efficiente in grado di assumere funzioni di raccordo, monitoraggio, raccolta dati, formazione in quanto osservatorio privilegiato della realtà giovanile, costantemente alla ricerca di connessioni e sinergie con il territorio per costruire reti salde e investire nella direzione di sostenere un ruolo centrale nel costruire e mantenere reti a garanzia di processi che consolidano "**patti sociali per la salute**", attraverso la strategia del saper "stare" sui problemi nei contesti con i soggetti, sulle rappresentazioni per costruire letture e analisi articolate e condivise.

Un Osservatorio che utilizza tale approccio, ed è la nostra proposta:

- **promuove attività** che non si riflettano su se stesse, evitando cioè l'autoreferenzialità, a favore di una messa in rete con le scuole, la rete di scuole polo e gli attori sociali del territorio interessati o coinvolgibili;
- **parte dai bisogni e dai desideri** sentiti e non da quelli attribuiti, ponendosi come una delle componenti educative di riferimento per gli adolescenti, anziché come il luogo dove le persone sono chiamate a riferire l'insieme dei loro bisogni per trovare la risposta esaustiva. Non serve dunque partire dalla sola analisi di dati statistici per costruire un intervento che risulterebbe "calato dall'alto", incapace di tenere davvero conto dei bisogni e dei desideri sentiti;
- **si pone come luogo e spazio di mediazione e negoziazione** tra altre realtà significative sul territorio, per costruire una visione con-

divisa del problema, e per elaborare progettualità articolate, attivando interventi integrati in risposta ai diversi bisogni sentiti;
– non considera gli adolescenti ed il loro mondo come un contenitore vuoto da riempire con idee forza seducenti ed attrattive, ma neppure li sovrainveste di competenze e capacità nel riconoscere e legittimare i propri bisogni e i propri problemi. L'Osservatorio dunque **si pone tra coinvolgimento e partecipazione** e interagisce nella relazione fra soggetti per la scoperta di aspettative reciproche e l'espressione dei propri bisogni e dei propri desideri;
– **esplora modelli di intervento possibili** integrando da un lato la prevenzione re-attiva (accoglienza e sostegno), dall'altro la prevenzione pro-attiva (promozione della salute, del protagonismo e dell'aggregazione giovanile da e verso la scuola e il territorio). **Gli adolescenti sono dunque considerati portatori di risorse**, sia nell'agio che nel disagio, perché permettono di attivare la diffusione di una cultura giovanile che è parte integrante e integrata della scuola e della comunità.

L'Osservatorio per le Politiche Giovanili intende così rappresentare per la scuola e il territorio: un sistema di ascolto, di servizi e di consulenza; un luogo di progettazione di casi integrati complessi; un centro di ricerca scientifica e di pratiche educative efficaci in tema.

3. Le azioni dell'Osservatorio per le Politiche Giovanili

Azione 1 - Stili di vita, consumi giovanili e ambienti di sviluppo

Anni addietro, lo studio dello sviluppo e della condizione giovanile poneva al centro dell'attenzione principalmente i mutamenti biologici, cognitivi e psicologici in ciascun individuo, quasi che lo sviluppo avvenisse nell'isolamento sociale. Nel corso degli ultimi anni gli studi e la ricerca si orientano verso una visione globale, complessa, sistemica della realtà personale e sociale: un approccio ecologico.

Lo scopo della ricerca è di **conoscere meglio chi sono i giovani di oggi e come avvengono le relazioni interpersonali nelle compagnie e nei gruppi di coetanei**.

Oggetto di indagine, seguendo una strategia promozionale, sono anche gli ambienti sociali e le risorse che offre la comunità locale al fine di promuovere il benessere e la qualità della vita dei giovani.

Da questo punto di vista gli ambienti di sviluppo: la **famiglia**, la **scuola**, il **territorio** sono considerati **contesti privilegiati** nei confronti dei quali porre particolare attenzione, spazi importanti che costituiscono per i giovani gli ambiti quotidiani di vita.

In questa prospettiva la ricerca deve essere particolarmente attenta nel cogliere i processi e le dinamiche che coinvolgono i giovani nei diversi spazi di vita (scuola, famiglia, comunità locale, ecc.) considerando queste **realtà aggregative come risorse e non come luoghi di disagio o di rischio.**

Azione 2 - L'osservazione dei processi educativi

Attraverso metodi di osservazione esperienziale e sistematica dei processi si intende restituire la dinamica dello sviluppo del progetto e delle azioni, ricostruendo i fatti e scoprendo le relazioni e i significati. L'approccio è di tipo quantitativo, qualitativo e interpretativo e servirà sia a documentare l'esperienza che a riprogettare la propria azione.

Lo scopo è di descrivere in profondità l'articolazione dei processi nel contesto sociale e culturale della scuola, per restituirne il funzionamento.

In altre parole a descrivere una cultura particolare della promozione della salute, quella della scuola, vista attraverso gli occhi dei partecipanti.

L'osservazione, che si svolge secondo una linea critico-riflessiva, sostiene e sviluppa negli operatori scolastici un processo di autoanalisi che aiuta a ripercorrere le proprie pratiche professionali, le proprie storie, i propri vissuti attraverso i successi, le difficoltà e i disagi quotidianamente incontrati, riconoscendone potenzialità, criticità, opportunità e minacce.

La convinzione che la possibilità di un reale cambiamento nei comportamenti e negli atteggiamenti parta proprio da una più chiara percezione del proprio sé e della propria realtà professionale.

I campi di osservazione e ricerca sono: ***Analisi delle reti sociali; Disagio giovanile e prevenzione delle tossicodipendenze; Stili di vita e linguaggi di comunicazione delle nuove generazioni; Orientare alla relazione educativa; Esperimenti di cittadinanza***.

Azione 3 - Archivi della memoria, reti virtuali, e-learning

Oggi le nuove tecnologie informatiche sono ascritte a fenomeno sociale in quanto investono diversi aspetti della globalizzazione cultu-

rale e della complessità sociale. Esse sono ormai un fatto che riguarda e indirizza apprendimenti, comportamenti e dunque scelte collettive.

Oltre a essere uno strumento ottimale in un quadro organizzativo e relazionale sistemico esse sviluppano un rapporto di complementarietà tra informazione/formazione, apprendimento/competenze; la comunicazione e-learning rappresenta cioé quella che potremmo definire la "cultura del gruppo" che si sviluppa e prende corpo attraverso un'interazione reciproca in rete.

Pertanto l'uso e la diffusione delle tecnologie legate all'e-learning, ci consentono di affiancare alla logica tradizionale dell'apprendere (dal contesto-aula gestito in presenza e rivolto il più delle volte a un numero limitato di soggetti) un apprendimento in tempo reale che attraverso la rete mette in atto processi di comunicazione, interazione, ricontestualizzazione, feed-back in situazione, applicazione diretta. Una nuova prassi formativa capace di saper collocare in modo significativo le nuove tecnologie all'interno dei contesti educativi. Il network della rete locale e provinciale si affiancherà ad uno più vasto della rete regionale consentendo inoltre di estendere l'esperienza di simulazione apprenditiva e di ampliare la fruizione di proposte didattiche e di educazione alla salute da condividere e sperimentare sul campo.

L'obiettivo educativo è pertanto quello di favorire una nuova prassi formativa capace di collocare in modo significativo le nuove tecnologie all'interno dei contesti educativi.

4. Gli approcci metodologici

L'intervento non è definito esclusivamente attraverso lo sviluppo di progetti e azioni, ma affronta il tema della salute in relazione al problema dello sviluppo di reti e di spazi permanenti sul territorio (*approccio ecosistemico*).

Questa strategia consente di **creare luoghi di frequentazione e di ricerca al fine di promuovere e facilitare uno "sviluppo territoriale integrato"**, nel cui ambito la salute non può essere considerata autonoma e separata sul piano socio-educativo ma deve contribuire allo sviluppo della persona attraverso l'equilibrio mente-corpo-emozioni (*approccio olistico*) e alla costruzione dell'identità personale, sociale, di ruolo e di luogo (*approccio psico-sociale*).

Possiamo definire questo modo di affrontare la progettazione in una logica sistemica di staff allargato, con il termine di ***approccio integrato***.

Un cambiamento dell'approccio di intervento determina un mutamento degli obiettivi della politica e l'introduzione di una nuova logica per gli interventi:

– l'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari, il Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute, l'Osservatorio per le Politiche Giovanili vengono coinvolti in una logica di staff allargato e integrato, e costituiscono la **cabina di regia locale in una logica di servizio** verso le scuole e la rete di scuole polo, e di interazione con gli attori sociali;
– è previsto uno stretto coordinamento ed un'**azione integrata** tra decisori e tecnici;
– l'intervento supera logiche settoriali e presta maggiore attenzione alle interrelazioni per socializzare e scambiare le esperienze, il know-how e le **capacità di ricerca e di innovazione**;
– le attività del progetto rientrano in una logica di programma di sviluppo a medio termine che va oltre il tempo previsto dallo stesso progetto con l'obiettivo di produrre effetti, in termini di comportamenti, di servizi, di reti e di strutture, sulla scuola e la comunità locale (**riproducibilità, effetto moltiplicatore**);
– vengono definiti **sistemi di osservazione e monitoraggio dei processi**, e **sistemi di valutazione degli esiti, degli effetti e degli impatti**.

In tale contesto il Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute potrebbe discutere e sostenere le decisioni politico-amministrative dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari; interagire con lo *Staff scientifico dell'Osservatorio per le Politiche Giovanili* incaricato di attuare il progetto; controllare e verificare la coerenza ideologica delle azioni rispetto alla filosofia ispiratrice del progetto, oltre all'efficacia e l'efficienza di strategie e azioni; ridefinire eventualmente obiettivi e priorità d'intervento; divulgare i risultati del progetto, puntando il più possibile a logiche e **forme attive di organizzazione e comunicazione partecipata.**

5. L'Organizzazione Scientifica e lo Staff dell'Osservatorio per le Politiche Giovanili

L'Osservatorio è gestito da un'organizzazione costituita da:

- uno ***Staff Scientifico*** composto da *docenti universitari*, e*sperti di comunità, tecnici, ricercatori e consulenti* in: scienze dell'educazione, della formazione e sociali; educazione alla salute; metodologie e tecniche della ricerca sociale; metodologie di rete; tecnologie dell'informazione e della comunicazione;
- uno ***Staff di Ricerca*** composto da: esperti in metodologie e tecniche della ricerca sociale, esperti sui temi della salute, delle dipendenze e delle politiche per i giovani, esperti di scienze dell'educazione;
- uno ***Staff di Osservazione*** composto da: esperti in metodologie di osservazione e di ricerca, esperti sui temi della salute;
- uno ***Staff di Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*** composto da: esperti e tutor in gestione dei siti, e-learning, comunicazione e documentazione on line.

Conclusioni

Più metodologie si incontrano nelle azioni dell'Osservatorio per le Politiche Giovanili non come una sovrapposizione di metodologie, ma come scelta strategica di una pluralità di visioni e approcci di lettura che eviti il rischio di modelli monometodologici e unidirezionali.

In questo senso, l'esperienza si segnala per una scientificità che trova nella pluralità di teorie e prassi la necessità di un approccio reticolare e aperto ai codici di lettura dei processi in divenire.

Un aspetto significativo e originale su cui merita soffermarsi è l'ideazione di staff di esperti provenienti da luoghi e da diverse esperienze professionali.

Il percorso non tende a sminuire o accentuare un ruolo su un altro, ma anzi tende a valorizzare le competenze reali attualmente presenti attraverso l'incontro e l'alleanza professionale su un unico oggetto di ricerca come risorsa aggiuntiva che consente una più interessante visione, lettura e comprensione dei fenomeni osservati.

In questo senso, è un valore aggiunto il significato e la sintesi interpretativa di un medesimo processo mettendo in comune più sguardi e

punti di vista. Non si tratta di sguardi e punti di vista che si sovrappongono, né che si contrastano, ma di una pluralità osservativa come possibilità di maggiore comprensione dei processi in azione.

Merita evidenziare come tutti i componenti degli staff dell'Osservatorio per le Politiche Giovanili svolgono un'attività che in parte proviene dalle competenze di origine, ma in un qualche modo va oltre, soprattutto nella dimensione di gruppo plurale di lavoro.

Naturalmente, la fusione e la comparazione critico-riflessiva di tutti i dati di esperienza raccolti e la successiva pubblicazione dei *Report* sarà un impegno complessivo, al fine di una migliore comprensione dei percorsi di ***educazione alla salute*** e della ***cultura giovanile***. Inoltre, un'attenta verifica degli esiti orienterà la capacità di rimettersi in gioco e di conseguenza di ri-orientamento verso situazioni nuove.

Agli adulti, agli insegnanti, agli educatori *il* ***consiglio*** di stare dentro la complessità e la variabilità dei fenomeni, ***con lentezza***, senza necessariamente e frettolosamente volerli ridurre a pochi e semplici elementi razionali di spiegazione ed intervento, tanto rassicuranti quanto illusori.

Chi condivide questo, si dispone *all'****ascolto*** e *alla* ***comunicazione*** che non significa osservare - ricercare - valutare per affermare una propria supremazia, un suo potere.

La forza dell'argomentazione la troviamo soprattutto nella pluralità di pensieri, di visioni "arcobaleno" e nella plasticità delle persone contro un sistema ossessionato dalla volontà di determinare e di incasellare ogni soggetto in una serie di condizionamenti, in una parola di classificare tutto e tutti.

Osse.For.
OSSERVATORIO FORMAZIONE
Centro servizi, studi e ricerche interdisciplinari
per lo sviluppo del territorio

OSSE.FOR. - OSSERVATORIO FORMAZIONE

Osse.For. è un ***Centro servizi, studi e ricerche interdisciplinari per lo sviluppo del territorio*** che punta fondamentalmente alla costruzione

di un modello sperimentale di ricerca-azione e di servizi mediante la partecipazione attiva dei soggetti, la profonda radicalizzazione sul territorio e la costruzione di un sistema-rete che porti a migliorare la validità degli interventi sociali tesi a promuovere i cambiamenti culturali, sulla base dei desideri e dei bisogni espressi dai soggetti e delle identità storico - antropologiche delle culture locali[1].

Approcci narrativi ed ecosistemici in una visione etno-antropologica funzionale alla ricerca-azione guidano l'orientamento nella scelta dei metodi e delle tecniche della ricerca sociale.

Specie partendo dal racconto e dalla narrazione di "casi-storia" si riesce infatti a capire di più fatti e situazioni svoltesi in un preciso contesto spazio-temporale oltre che a chiarire le interconnessioni tra le più varie e complesse variabili di un fenomeno sociale: un determinato evento può essere così ricostruito connotandone più precisamente trama, vissuto e significato.

In altri termini solo apprendendo meglio modelli e dinamiche relazionali, tradizioni, credenze, sistemi di valori è possibile ricercare l'identità di una cultura.

L'educazione alla salute e la stessa idea di prevenzione prevedono oggi la necessità di lavorare sulla promozione creando occasioni di protagonismo attivo degli studenti per favorire la loro crescita equilibrata e prevenire casi di disagio o episodi di devianza, con lo sguardo rivolto anche alla dimensione sociale e all'impegno politico inteso come sviluppo di senso civico e volontà partecipativa.

Questo significa spostare il fuoco della ricerca e della progettazione, da operazioni relative al raccogliere, sistematizzare e ricomporre materiali conoscitivi provenienti da fonti diverse, verso microrealtà locali e dirigersi verso lo studio delle scuole e dei territori nei suoi aspetti interni, cioè nei modi di percepire e di ragionare sulla realtà educativa prodotta da parte degli attori in campo.

Osse.For. in una logica di promozione della cultura delle reti territoriali e del lavoro di rete, è una realtà che lavora ad intessere rappor-

[1] Osse.For. Osservatorio Formazione. Centro servizi, studi e ricerche interdisciplinari per lo sviluppo del territorio.
Sito web: www.ossefor.org E-mail: presidenza@ossefor.org
Direzione Scientifica Osservatorio per le Politiche Giovanili.
Sito web: www.ossefor.org/opg/index.html E-mail: osservatoriopolitichegiovanili@ossefor.org

ti tra le parti per favorire il nascere di nuove energie positive, ponendo molta attenzione ai soggetti, ai contesti e alle forme organizzative come risorse di un territorio, valorizzandone le dimensioni individuali e gruppali e favorendo il sentirsi parte attiva di "reti" di relazioni capaci di "prendersi cura" delle situazioni e di agire con efficacia.

EUGENIO SCARDACCIONE *

QUALE "BEN-ESSERE" NELLE AULE E NON SOLO!

«Gli insegnanti ideali sono quelli che si offrono come ponti verso la conoscenza ed invitano i loro studenti a servirsi di loro per compiere la traversata, poi a traversata compiuta, si ritirano soddisfatti, incoraggiandoli a fabbricarsi da soli nuovi ponti»

(N.Kazantzakis)

Ho deciso di proposito di iniziare con questa eloquente e saggia citazione, perché mi offre l'opportunità di potermi districare nel labirinto della scuola, cercando di poterne uscire bene, anche ponendo alcune riflessioni. Tali da potere porre alcune basi in vista della costruzione di una scuola che invece di annoiare ed allontanare, è in grado di motivare ed attrarre.

A tale proposito desidero inserirmi nella feconda riflessione preziosi suggerimenti che da anni l'ufficio di educazione alla salute dell'USP.-Bari sta proponendo, per costruire una scuola capace di interessare e rendere l'insegnamento e l'apprendimento più adeguati e consoni alle attese e alle esigenze di una società e di una scuola in continuo e repentino mutamento.

E, in qualità di preside, dall'interno voglio porre sul tappeto alcune questioni, a mio parere, decisive, per il futuro del complesso ma anche avvincente pianeta scuola. Richiamando la citazione di cui sopra, gli ***insegnanti***, che a me piace chiamare e definire *professionisti dell'edu-*

* Dirigente scol. Scuola sec. 1° grado "Massari-Galilei" - Bari.

cazione e *facilitatori dei processi di comunicazione*, sono senza dubbio uno dei quattro fondamentali lati di quello che si può definire il *quadrato virtuoso dell'istruzione/educazione*.

Il secondo, naturalmente, è rappresentato dalle ***alunne ed alunni***, soggetti destinatari principali dell'insegnamento/apprendimento duraturo, utile, funzionale e legato alla vita. Il terzo lato è il ***contesto familiare***, con tutto ciò che ne consegue, il quarto è la ***realtà socio-culturale*** ampia ed articolata.

Delineata la cornice ed accennati gli attori di questo scenario, pur in presenza di un quadro complessivo incerto e complesso come l'attuale, è necessario rendersi conto che, i soggetti in campo, docenti, alunni, famiglie, tessuto sociale, ognuno per il proprio verso ha l'impellente ed inderogabile compito, nel rispetto dei ruoli e delle funzioni, senza indebite e nocive invasioni di campo, di costruire con umanità, competenza e pazienza, una rete virtuosa di collaborazioni ed interazioni.

Tali da progettare e realizzare percorsi di qualità, diretti alla conoscenza, in grado di stimolare, scoprire ed acquisire quei saperi essenziali, utili per costruire ponti verso il mondo del lavoro.

E senza mai trascurare che i corridoi, le aule, le palestre, i laboratori, altri spazi della scuola devono diventare sempre più dei luoghi amichevoli, capaci di infondere tante conoscenze, educare alle competenze, allenare alle qualità ma che è importante anche imparare e costruire relazioni significative, piacevoli.

L'esperienza scolastica deve diventare un punto di riferimento, in stretta collaborazione con le famiglie e il tessuto sociale, capace di educare alle *scelte di vita che contano*.

Una *scuola attraente*, che promuove ben-essere, che valorizza le qualità e le attitudini dei docenti, degli alunni, dei genitori e dei vari agenti sociali che hanno a che fare con quello che gira attorno e dentro le aule, non può che aprirsi e credere al cambiamento positivo delle persone e del contesto.

In maniera di coinvolgere e promuovere l'acquisizione di competenze multiple necessarie per sapersi orientare nel complesso universo del lavoro e delle professioni. Senza mai sottovalutare le abilità sociali e relazionali, che facilitano molto lo stare bene con se stessi e con gli altri. Tutte le aree disciplinari, nei vari ed ordini scolastici, possono trarre degli indubbi vantaggi da metodologie didattiche innovative che mettano al centro un sistema di interconnessioni ed interrelazioni.

Ognuno per ciò che gli compete, deve mettercela tutta, per costruire una scuola accogliente, aperta, rigorosa, esigente, solidale e perché no anche gioiosa e sorridente, capace di fornire agli alunni gli attrezzi utili per affrontare la vita scolastica, come un'esperienza importante, con i suoi vantaggi e successi, limiti e fallimenti.

E che di fronte alle difficoltà e agli insuccessi si può rispondere con coraggio e senza rassegnarsi. Educare ad una paziente tenacia e ad un mirato ottimismo realista, con i piedi per terra, può agevolare il compito di tutti gli attori della scuola, anzi positivi ed incoraggianti stimoli a non arrendersi ed abbattersi dopo un insuccesso o ostacolo, aiuta molto anche ad esportare fuori dalla scuola questi utili suggerimenti.

La scuola, inoltre, non può permettersi il lusso di mettere da parte tensioni ideali, valori e solidi principi come la pace, la democrazia, la giustizia, i diritti umani, la salvaguardia e la tutela dell'ambiente, nel senso della sacralità della persona e della natura, che non possono continuare ad essere torturate, violentate e saccheggiate.

Del resto, se tra i banchi, non si insegna ad *innamorarsi della vita*, nelle sue molteplici dimensioni, attraverso la musica, l'arte, la poesia, la fisica, la matematica, la filosofia, lo sport, cosa ci rimane dopo tante ore scolastiche scandite dall'odiata o amata campanella?

Ed allora, avendo avuto, come tanti la possibilità di rivestire tutti e quattro i ruoli/lati del quadrato desidero rivolgere un appello accorato, in direzione di un lavoro che possa con tenacia, costanza e pazienza, con l'aiuto del ***cuore*** e del ***cervello***, di smussare gli angoli dei quattro lati e sempre più arrotondare le linee, in maniera tale da trasformare il *quadrato in un cerchio* rappacificante.

Sì perché una comunicazione circolare, paritaria non giudicante facilità tutto, tale che con benevolenza e competenza ognuno possa guardare ed essere guardato negli *occh*i.

E farci venire in aiuto dai suggerimenti toccanti e palpitanti del maestro educatore don Lorenzo Milani, che aveva fiducia ed incoraggiava sempre i suoi ragazzi di Barbiana «*…il maestro deve indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso oggi…*»

Un appello all'entusiasmo, al cambiamento se costruiti con mirata professionalità e con una manciata salutare di sapienza, fatica e voglia di costruire una scuola, una società migliori, più giuste, più belle, non può che sortire effetti benefici.

Non si possono raccogliere buoni ed apprezzabili frutti, se nelle aule, nelle case e nei vari contesti, non seminiamo in modo appropriato e costante.

Del resto, è oramai dimostrato ampiamente da accreditai studi scientifici, che *l'ottimismo* e il *pensiero positivo* fanno superare più facilmente le ansie e le preoccupazioni asfissianti, aiutano ad affrontare e gestire le difficoltà, comprese le asprezze della vita. Tra l'altro ci si ammala di meno. Si è più ben predisposti ad ammettere e correggere gli errori, attingendo dalle risorse che ognuno possiede, genera entusiasmo e voglia di vivere, crea maggiore simpatia e consenso, stimola l'intelligenza e la curiosità. La creatività e la fantasia, inoltre ti accompagnano benevolmente, ed infine, un atteggiamento positivo e fiducioso verso la vita, favorisce il successo negli studi, nel lavoro e nelle relazioni. Cosa vogliamo di più?

ANTONELLA MANCANIELLO [*], **LEDA CANGIOLI** [**]

L'EMOZIONE DELLA VERGOGNA NELL'INFANZIA: L'ATTIVITÀ LUDICA MOTORIA SPORTIVA COME MEZZO PER AFFRONTARLA

Introduzione

Se accettiamo, come dice Bateson, che la comunicazione sia un processo di scambio di informazioni e di influenzamento reciproco che avviene in un determinato contesto, essa diventa scambio di atteggiamenti.

Perciò dobbiamo riflettere e acquisire maggiore consapevolezza sul fatto che qualunque attività s'intenda insegnare ed a qualsiasi classe d'età questa si rivolga (adulti adolescenti o bambini), è sempre la "*relazione che fa la differenza*!".

La motivazione centrale quindi, per affrontare il complesso argomento della vergogna nell'infanzia attraverso l'attività ludica motoria sportiva, nasce dal desiderio di indagare, attraverso la ricerca di un significato formativo che vada oltre le discipline specifiche o le tecniche, un urgenza di senso, tanto più necessario sopratutto quando l'attività si rivolge a bambini in età evolutiva che frequentano la scuola primaria.

[*] Docente di Educazione Fisica nella scuola secondaria superiore. Laureata in Pedagogia con indirizzo Psicologico. Dal 1999 in servizio presso il Ministero dell'Istruzione, Direzione Generale per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione. Esperta di progettazione formativa e organizzazione sportiva collabora con Enti e Associazioni per la formazione dei docenti.

[**] Laureata in Scienze motorie e in Scienze dell'educazione con indirizzo "Processi formativi". Dal 1985 lavora a Prato presso il Centro Giovanile di Formazione Sportiva adesso Fondazione CRIDE. Esperta attività motoria 5 – 11 anni collabora con diversi enti e associazioni per la promozione dell'attività motoria dei bambini e per la formazione di educatori e insegnanti.

Avvalendosi delle ricerche e delle suggestioni più innovative nelle scienze neurobiologiche-psicologiche-computazionali, sappiamo che le emozioni e gli atteggiamenti positivi favoriscono la motivazione che è il "motore primo" dell'apprendimento.

Conoscere i complicati meccanismi delle emozioni significa per un educatore "assumere il complesso come dimensione più vicina al suo lavoro", ed essere disposto a mettersi in discussione e ad abbandonare il ruolo di addestratore per assumere il ruolo formatore e di catalizzatore di emozioni positive oltre che di contenuti o di tecniche

Per ribadire l'importanza delle emozioni nella relazione educativa, prendiamo in prestito alcune affermazione del pensiero della teoria enattiva di Maturana e Varela: "ogni processo cognitivo - la comunicazione come l'apprendimento - è creazione di novità, produzione di un mondo, scoperta e invenzione di un senso non preesistente al processo." Se si accetta questa prospettiva, sul piano pedagogico bisogna riconoscere che l'apprendimento non è in nessun caso descrivibile completamente dall'esterno: mentre possiamo descrivere dall'esterno le operazioni che poniamo in atto quando vogliamo insegnare qualcosa, mentre possiamo riconoscere dalle *prestazioni* di un soggetto se il nostro piano di insegnamento ha raggiunto gli obiettivi che ci eravamo prefissati, non possiamo descrivere ciò che, nel soggetto stesso, ha senso o non lo ha, ciò che lui ha *realmente* appreso in rapporto al suo "*piano di esistenza*". In relazione a ciò, si può distinguere:

– un livello di apprendimento che è la semplice risposta a tutto ciò che può definirsi "insegnamento", e
– un livello più profondo, che viene attivato spontaneamente nello spazio comune costituito dalle *relazioni* e dai reciproci e congruenti cambiamenti strutturali di ogni sistema e del proprio ambiente[1].

[1] Per saperne di più vedi l'appendice Appendice. I contributi più significativi di Maturana H., Varela F., sono i seguenti: MATURANA H.R., *Autocoscienza e realtà* (1990), tr. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1993; MATURANA H.R.,. VARELA F.J., *Autopoiesi e cognizione*. *La realizzazione del vivente* (1980), tr. it., Marsilio, Venezia 1985; MATURANA H., VARELA F., *L'albero della conoscenza* (1984), tr. it., Garzanti, Milano 1987; VARELA F.J., *Connaître*. *Les sciences cognitives: tendences et perspectives,* Ed. du Seuil, Paris 1989.

L'analisi e l'approfondimento della teoria enattiva in termini pedagogici sono portati avanti, in Italia, da Giuliano Minichiello. Sull'argomento si possono consultare le seguenti opere dello studioso: *Il mondo interpretato*. *Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995; *Elementi di didattica generale*, Edisud, Salerno 2003.

La **vergogna,** considerata una tra le emozioni sociali, si inserisce nella dinamica relazionale-motivazionale e può diventare un ostacolo per l'apprendimento se non viene opportunamente riconosciuta.

È strettamente legata all'immagine di sé ovvero è connessa non tanto a ciò che si fa o si è fatto (il che rimanda di più alla colpa), quanto a ***ciò che si è***.

La vergogna quindi ha a che fare particolarmente con l'identità, con l'immagine di sé, con quegli aspetti difettosi di se stessi in cui è riposta - consciamente o inconsciamente - la propria identità.

Essa talvolta si incarna in un messaggio che "veicola disagio", rende impotenti, fa sentire il bambino non adeguato di fronte ad un compito, mina o compromette "l'immagine sociale" che può venire sminuita anche attraverso il giudizio negativo degli altri.

Esiste poi uno specifico carattere corporeo della vergogna: spesso il corpo viene particolarmente chiamato in causa da questa emozione e ne diventa il supporto espressivo.

Il sé difettoso si "incarna" per così dire nel corpo che si trasforma nell'oggetto vergognoso da nascondere: la mimica della vergogna lo esprime bene con i gesti di ripiegamento su se stessi, l'abbassare gli occhi, coprirsi la bocca o altre parti del corpo.

Vergognarsi del proprio corpo, della sua forma, della sua goffaggine o rigidità di movimento è un modo piuttosto immediato attraverso cui si esprime la vergogna di sé, la non accettazione, l'autogiudizio e l'autocondanna.

L'intensità del vissuto di vergogna è variabile: quando è sentita come insopportabile la vergogna viene nascosta o più spesso camuffata in rabbia, odio, invidia o depressione, apatia, ritiro.

Inoltre, **il corpo di cui molto si parla nella nostra società, è un corpo che di rado si ascolta, ingombrante, poco conosciuto nelle potenzialità dei suoi linguaggi, spesso ridotti a sintomi o segnali da controllare e codificare, è un corpo ancora costretto in una visione che disgiunge parola e movimento, percezione e azione, ragione ed emozione, un corpo che inevitabilmente va esposto, e perciò continuamente suscettibile di giudizio da parte degli altri.**

Lo star bene nel proprio corpo o il "ben-essere" della persona, è una base sicura, solida, sulla quale costruire le abilità e competenze future, e trova le proprie radici nella proposta di una "nuova consape-

volezza", capace di **riconnettere la relazione e la conoscenza alla presenza corporea.**

Concezione di Sé nell'infanzia

Sappiamo come le emozioni influenzano l'apprendimento e la motivazione, ma è di fondamentale importanza mettere in rilievo come un bambino, nei diversi periodi del suo sviluppo, si percepisca capace o abile nelle proprie attività.

Fino agli anni '80 si pensava che fino ai dieci anni, a causa della vaghezza del concetto di abilità, risultasse per il bambino impossibile l'instaurarsi di situazioni demotivanti, poco funzionali all'apprendimento ed al benessere psicologico, come l'***impotenza appresa***.[2]

Questa certezza, che poneva i bambini dai 9 anni in giù in un limbo in cui potevano considerarsi protetti da esperienze frustranti quali quelle di non riuscire ad esercitare il controllo sulle situazioni e di non trovare via di uscita al fallimento, è stata messa in discussione da alcuni dati di ricerca che hanno identificato alcuni precursori dell'impotenza appresa già in bambini di scuola materna.[3]

Il bambino ed il Sé globale

Tali ricerche hanno dimostrato che i bambini cominciano molto precocemente (già dai 4-5 anni) a dubitare delle proprie abilità. Questo dato emerge in quanto il bambino ha un concetto di abilità diverso dall'adulto: mentre infatti quest'ultimo riflette su specifiche dimensioni quali la costanza nel tempo di determinati comportamenti, il livello di specificità o generalità, il grado di controllo personale esercitato, il bambino compie valutazioni basate in genere su un'unica dimensione. Una di queste è la valutazione di sé in senso globale, definita *self-worth* (valore si sé),

[2] Cfr. De Beni R., Moé A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000, cap.7 par. 4.

[3] Cfr. Heyman, G.D., Dweck, C.S., Cain. K.M., "Young children's vulnerabilità to self blame and helpness: Relationships to beliefies about goodness", in *Child Development n.* 63, 1993, pp. 401-415 e anche Smiley, P.A. e Dweck, C.S. "Individual differences in achievements goals in among young childrens", in *Child Development*, n. 65, 1994, pp. 1723-1743.

cioè riferita alla propria persona nella sua interezza, che può essere positiva (goodness), del tipo "sono un bambino buono e bravo", o negativa (badness) "sono un bambino cattivo".[4] L'emergere di queste modalità di valutazione dipende dal fatto che il bambino non possiede un concetto di Sé ben differenziato e tende a concepire il Sé come entità che viene giudicata positivamente o negativamente in senso globale. Tali giudizi vengono inferiti dalle lodi o dai rimproveri dati dalle figure di riferimento significative (genitori, educatori, insegnanti…).

Lodi, rimproveri e motivazione

In particolare Dweck[5] identifica 3 grosse categorie di lodi, ulteriormente distinguibili al loro interno che possono limitare o favorire la percezione di Sé intesa globalmente. La prima categoria si riferisce ai complimenti tipo "Bravo", la seconda a lodi quali "Sono proprio contento/a di te", la terza ad espressioni del tipo "Hai fatto bene, cos'altro puoi fare per migliorare?" La prima e la seconda stimolano una valutazione globale di sé perché centrate sulla persona piuttosto che sui risultati ottenuti o sulle strategie adottate. La seconda enfatizza anche l'approvazione da parte dell'adulto, lanciando un messaggio implicito che le cose si fanno non per imparare o per un personale interesse, ma per essere approvati da genitori o insegnanti. La terza possibilità, invece, predispone meno a valutazioni globali si sé in quanto sposta l'attenzione della persona alla situazione ed in particolare all'approccio strategico, efficace o meno al compito. Queste tre grosse categorie di lodi pertanto possono limitare (le prime due) o favorire (la terza) un corretto sviluppo della motivazione ad apprendere in quanto sostengono in misura diversa la tendenza a valutare il Sé globalmente. In particolare le prime due situazioni possono portare all'emergere di comportamenti tipici dell'impotenza appresa, quali la scelta di compiti facili e la rinuncia alle sfide e alle situazioni nuove da padroneggiare. Inoltre i primi due tipi di lode tendono ad indirizza-

[4] Burhans K.K, e Dweck, C.S., "Helpness in early childhood: The role of contingen worth", in *Child Development*, n. 66, 1995, pp. 1719-1738.

[5] Cfr. Dweck C.S. (1999); trad. it. Teorie del Sè. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo, Centro Studi, Erikson, Trento 2000.

re gli obiettivi di apprendimento verso la prestazione, mentre solo il terzo tipo tende a stimolare obiettivi di padronanza.

L'identificazione precoce di situazioni che pongono il bambino a rischio di sviluppare impotenza appresa consentirebbe, attraverso specifici interventi, di prevenire lo sviluppo di fenomeni depressivi poco funzionali sia per il benessere psicologico e l'adattamento sociale che per la riuscita scolastica. Una corretta forma di prevenzione potrebbe consistere nel modificare il tipo di lode elargita, in modo che diventi più funzionale ad un corretto sviluppo della motivazione ad apprendere e che enfatizzi il ruolo dell'impegno instabile e controllabile e delle strategie impiegate, piuttosto che sulle abilità possedute.[6]

Stile attributivo approccio strategico e prestazione.

Come hanno confermato alcune ricerche, riconoscere l'impegno quale causa principale dei propri risultati produce effetti positivi su aspetti metacognitivi legati alla comprensione e alla memoria.[7]

I bambini cominciano a riconoscere l'impegno quale causa principale dei successi o insuccessi solo a partire dall'età di 8 anni, mentre i bambini della scuola dell'infanzia lo attribuiscono prevalentemente a cause esterne e quelli del primo ciclo di scuola elementare all'abilità personale.[8]

Lo sviluppo dello stile attributivo e delle sue relazioni con l'approccio strategico e la prestazione fa riferimento anche all'esperienza del soggetto. "Un corretto stile attributivo che riconosce sopratutto l'impegno, secondo una prospettiva sociocognitiva, emerge in contesti fami-

[6] Cfr., De Beni R., Moé A., *Motivazione e apprendimento*, op. cit., pp. 166.

[7] Cfr. De Beni R., Moè A. e Ravazzolo, C., "Sviluppo dello stile attributivo e relazione con le componenti metacognitivein bambini dai 4 ai 10 anni", in *Psicologia Clinica dello Sviluppo,* 1998.

[8] Cfr. De Beni, R., Moè, A. e Ravazzolo, C., Sviluppo dello stile attributivo e relazione con le componenti metacognitive in bambini dai 4 ai 10 anni, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 1998, *e Lo stile attributivo dei bambini di scuola materna ed elementare*. *Sviluppo e relazione con la Metacognizione,* 1999, 63, pp. 29-40.

Inoltre l'attribuzione all'abilità, che, in genere, non è la più funzionale all'apprendimento, perché si tratta di una causa stabile, non produce effetti negativi sulla prestazione quando il bambino non riesce ancora a distinguere l'abilità dall'impegno. Cfr. Nicholls, J.G. "The developments of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasksrequired more ability", in *Child Development*,49, 1978, pp. 800-814.

liari motivanti per il bambino. Per cui lo sviluppo si realizza in particolare: per effetto delle riflessioni condotte in contesti di socializzazione, anche in relazione ad esperienze con compiti e materiali diversi e a come queste esperienze sono state elaborate e vissute".[9] Lo stile attributivo inoltre è influenzato anche dal contesto culturale e dalle modalità di relazione con il bambino. Infatti oltre che essere influenzato dalle precedenti esperienze di successo o fallimento e dalle reazioni emotive personali[10] che lo accompagnano, (in particolare l'insuccesso), risente del contesto culturale, perchè si sviluppa a partire anche dagli atteggiamenti e dalle emozioni sociali[11] che genitori e insegnanti comunicano di fronte ai successi o ai fallimenti.[12]. Queste emozioni sono a loro volta sono il riflesso delle attribuzioni espresse dai genitori, che influenzano notevolmente il comportamento verso i figli[13]. Ad esempio di fronte ad un insuccesso, se un genitore o insegnante prova compassione per il bambino, questo capisce che non ha le capacità per farcela mentre, se il genitore si arrabbia, il bambino capisce che può farcela e che dovrebbe semplicemente impegnarsi di più[14]. La prima situazione stimola l'attribuzione alla mancanza di abilità, la seconda all'impegno insufficiente.

Come sottolinea Miller[15] alcuni attribuzioni vengono comunicate direttamente attraverso espressioni verbali quali "per riuscire ci si deve

[9] De Beni e Moé, *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 183.

[10] Weiner B., "Integrating social and personal theories of achievement striving", in *Review of Educational Research*, 1994, 64, 4, pp. 557-57.

[11] Ibidem.

[12] Cfr. Carr, M., Kertz, B.E., Schneider, W., Turner, L.A. e Borkowski, J.G., "Strategy acquisition and transfert among American and German children: Environmental influences on metacognitive development", in *Developmental Psycology*, 1989, 25, 5, pp. 765-771.

Kurtz, B.E., Schneider, W., Carr, M., Borkowski, J.G e Rellinger, E., "Strategy instruction and attributionali biliefs in West Germanyand the United States: Do teachers foster metacognitive developments?", in *Contemoporary Educational Psychology,* 1990, 15, pp. 268-283.

Miller, S.A., "Parent's attributions for their children's behavior", in Child Development, 1995, 66, 6, pp. 1557-1584. O'Sullivan, J.T. e Howe M.L., "Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families", in "Contemporary Educational Psychology", 1996, 21, 4, pp. 302-379.

[13] Cfr. Dix, T.H. e Grusec, J.E. *Parental attributions processes in the socialization of children, in Parental bief systems,* a cura di I.E. Sigel, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1985, l pp. 201-233.

[14] Cfr. Weiner, B., Graham, S., Stern, P. E Lawson, M.E. "Using affective cues to infer causal toughts, in *Developmental Psycholog*, 1982, 15, 1-20.

[15] Cfr, Miller, S.A., "Parent's attributions for their children's behavior", in *Child Development,* 1995, 66, 6, pp. 1557-1584.

impegnare," altre sono comunicate verbalmente solo in concomitanza del comportamento a riguardo del quale viene espressa l'attribuzione, alcune vengono inferite dall'emozione manifestata (ad esempio compassione, rabbia, soddisfazione), altre ancora non vengono espresse né verbalmente né attraverso alcuna reazione emotiva. Ulteriori spiegazioni in merito allo sviluppo dello stile attributivo possono essere ricercate nello sviluppo cognitivo e, ovviamente, in aspetti innati legati al bisogno di riflessione causale che si esprimono in diverse situazioni in diverse età. Infine, importanti differenze possono essere ricercate nel modo in cui le diverse cause sono interpretate in diverse età dei soggetti. Ad esempio, i bambini piccoli tendono a interpretare l'aiuto positivamente e lo valutano come una buona strategia per apprendere oppure come indice della abilità della propria maestra[16] o della loro stessa abilità (sono bravo e quindi merito di essere aiutato). I più grandi invece considerano l'aiuto come il riflesso di mancanza di abilità e quindi in senso negativo per quanto riguarda la motivazione ad apprendere. Tale situazione, infatti, stimola lo sviluppo di uno stile attributivo in cui il fallimento è fatto risalire ad abilità carenti o a cause comunque al di fuori del proprio controllo piuttosto che alla mancanza di sufficiente ed adeguato impegno.[17]

Interrelazioni tra cognizione ed emozione: aspettative, obiettivi ed abilità

Come sottolineano Boekakaert e Nenninger[18], attualmente la motivazione all'apprendimento è sempre più interpretata come un insieme di aspetti cognitivi e affettivi tra loro interagenti. Esempi di interrelazione tra emozioni e cognizioni sono le aspettative che nutriamo, gli obiettivi di apprendimento e il concetto di abilità. Ad esempio per quanto riguarda le aspettative, queste comprendono almeno 3 tipi di elementi[19]:

[16] Cfr. Newman, R.S. e Stevenson, H.W., "Children achievement and causal attributions in mathematics and reading", in *Journal of Experimental Education*, 58, 3, 1990, pp. 197-212.

[17] Cfr. De Beni e Moé, *Motivazione e apprendimento*, op. cit., p. 185.

[18] M., Nenninger P., "Introduction to the special theme:Advances in motivation from an european viewpoint", in *European Journal of Psicology of Education*", 14, 1, 1999, pp. 3-9.

[19] Borkowski J.G., Day "Insegnare la generalizzazie delle strategie: creare convinzioni positive relative al successo e costruire i possibili sé" in *Handicap e apprendimento. Ricerche e proposte di intervento,* a cura di Cornoldi C., Vinello R., ediz. Junior, Bergamo 1995.

– descrittivo
– strategico
– emotivo

L'elemento descrittivo può essere pensato come la rappresentazione dell'obiettivo che si intende raggiungere. L'elemento strategico si riferisce ai mezzi attraverso cui raggiungere l'obiettivo prefissato e, in particolare, ai piani, alle tecniche, alle strategie ritenute utili e applicabili nell'immediato e in momenti successivi per realizzare lo scopo. Infine l'elemento emotivo riguarda l'emozione anticipata provata nel pensare al momento in cui la situazione attesa si realizza: le emozioni anticipate, in particolare, consentono di distinguere le **aspettative** dagli **obiettivi**, essendo questi ultimi più di tipo descrittivo e in quanto tali, privi della parte emotiva riferita al sé. Ad esempio è un obiettivo "diplomarsi" mentre è una aspettativa "io che mi diplomo".

"Gli obiettivi racchiudono sia aspetti cognitivi che emotivi. I primi si riferiscono ad obiettivi concreti da raggiungere, i secondi riguardano il modo in cui il soggetto si percepisce e quindi la rappresentazione di sé. Le persone sono maggiormente motivate a impegnarsi in quelle attività che avvicinano il sé reale a quello ideale piuttosto che a svolgere attività irrilevanti per il proprio concetto di sé.

Tabella 1 – Emozioni e motivazioni corrispondenti alle principali discrepanze tra diverse percezioni di sé[20]

Tipo di discrepanza	Emozione	Motivazione
Sé attuale/proprio vs. Sé ideale/proprio	Delusione e insoddisfazione	Tendenza al ritiro, disinteresse
Sé attuale/proprio vs. Sé imperativo/proprio	Senso di colpa	Alta motivazione al successo e attribuzione all'impegno
Sé attuale/proprio vs. Sé ideale/per gli altri	Vergogna e imbarazzo	Timore di fallire, attribuzione alla mancanza di abilità
Sé attuale/proprio vs. Sé imperativo/per gli altri	Paura o sensazione di essere minacciato	Motivazione estrinseca e tendenza ad attribuire esternamente

[20] De Beni R., Moè A., op. cit., p. 104.

Così pure il modo in cui una persona si percepisce può anche limitare le sue aspettative di successo e, in difesa del Sé, portarla ad evitare alcune situazioni in cui teme il fallimento. Le aspettative del soggetto, relative alla possibilità di ottenere un successo, ed il valore che viene attribuito al compito da affrontare sono variabili determinanti, in quanto e molto più facile impegnarsi in una attività interessante o comunque valutata importante per il raggiungimento dei propri obiettivi, piuttosto che impegnarsi in una attività giudicata irrilevante, se non addirittura inutile ai propri scopi.

Altro aspetto importante sono *le emozioni* associate alle esperienze di successo/fallimento: se una situazione di apprendimento si accompagna ad un vissuto positivo, il soggetto, al ripresentarsi di una situazione uguale o simile, sarà più motivato ad apprendere, perché memore di una esperienza positiva. Al contrario, se avrà sperimentato emozioni negative come *la vergogna* di fronte al fallimento, queste fungeranno da deterrente per ulteriori esperienze in quel settore, in quel contesto o con quegli specifici materiali"[21].

L'esame del legame emozioni-aspettative-motivazione è stato approfondito anche da Weiner[22] distingue 3 livelli di reazione emotive presenti nelle diverse situazioni di apprendimento:

1. **emozioni immediate**, generali e indifferenziate strettamente dipendenti dal risultato, che sono positive (felicità, gioia) in caso di successo o negative (tristezza) in caso di insuccesso e che non si ricollegano alle riflessioni fatte o agli atteggiamenti assunti di fronte al compito
2. riguarda le **emozioni specifiche** dipendenti dalla attribuzione formulata, diverse a seconda del tipo di causa attribuita all'evento[23]
3. si riferisce alle **emozioni di autostima** (orgoglio, vergogna, senso di competenza e così via) che derivano dal tipo di attribuzione interna formulata

[21] Ibidem, p. 100.

[22] Cfr. WEINER B., RUSSEL D. E., LERMAN D., "Affective consequences of casual ascriptions", in *New direction in attribution research*, a cura di Harvey J.H., Ickes W.J., Kidd R. F., Hillsdale, N.J., Erlbaum, vol.I, 1978.

[23] Cfr. WEINER, B., RUSSEL, D. E LERMAN, D. "Affective consequences of casual ascriptions", in *New direction in attribution research*, a cura di Harvey J.H., Ickes W.J., Kidd R. F., Hillsdale N.J., Erlbaum, vol.II 1978 e "The cognition emotion process in achievement-related contest", in *Journal of Personality and Social Psicology*, 37, 1979, pp. 1211-1220 e RUSSEL, D. E., MCAULEY E., "Causal attribution, causal dimensions, and affective reactions to succes and failure", in *Journal of Personality and Social Psicology*, 50, 1986, pp. 1174-1185.

Tabella 2 – Emozioni conseguenti alle principali attribuzioni[24]

Attribuzione	Situazione di successo	Situazione di insuccesso
Impegno	Soddisfazione, orgoglio	Senso di colpa
Abilità	Fiducia in sé, superbia	Vergogna, depressione, apatia
Facilità del compito	Sorpresa	Rabbia, rassegnazione
Fortuna	Sorpresa	Sorpresa
Aiuto di altri	Gratitudine	Rabbia

La tabella 5, illustra il tipo di emozione più frequentemente provata per effetto della specifica attribuzione espressa: vediamo che nel caso di successo attribuito all'abilità corrisponde la fiducia in se stessi o la superbia, mentre nel caso invece di insuccesso i sentimenti sono quelli di *vergogna*, depressione e apatia.

"La dimensione del "locus of control" (causa esterna o interna) e in minor misura, la "stabilità" della causa influiscono sulla stima e sulla fiducia che il soggetto ha di sé o dell'attore osservato, mentre la dimensione "controllabilità" influenza sopratutto i giudizi interpersonali quali l'amicizia o simpatia"[25].

Recentemente (1994) Weiner ha ampliato la relazione tra attribuzioni–aspettative-motivazioni dove prevede una distinzione tra **emozioni personali**, che sono quelle dirette a sé e derivanti da processi di autoattribuzione, ed **emozioni sociali**, che sono quelle dirette agli altri (eteroattribuzioni) ad esempio da parte dell'insegnante verso il bambino[26]. Lo schema sottostante illustra l'insieme di riflessioni fatte, emozioni provate e comportamenti assunti dal parte del bambino e dell'insegnante (o di qualsiasi altro adulto significativo per il bambino) di fronte a situazioni di successo o insuccesso. Se un insuccesso è attribuito a poco impegno (causa controllabile, instabile, specifica) l'insegnante ritiene il bambino responsabile. Tale assunzione di responsabilità può portare l'insegnante ad irritarsi o arrabbiarsi (emozione sociale) perché pensa che il bambino ce la potrebbe fare se volesse e se si impegnasse di più. In tal caso l'insegnante può essere indotto a rimproverare o addirittura

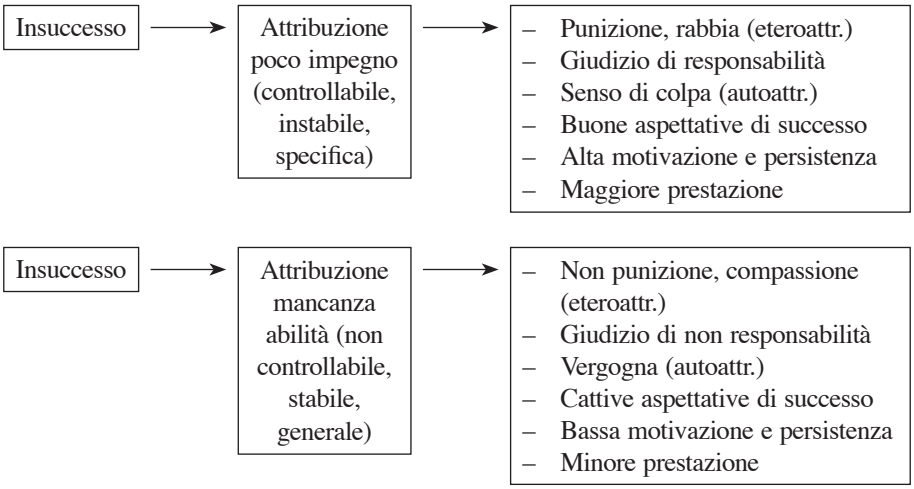
[24] De Beni R., Moé A, op.cit., p 119.

[25] Ibidem.

[26] Cfr. Weiner B., "Integrating social and personal theories of achievement striving", in *Review of Educational Research*, 1994, 64, 4, pp. 557-57.

a punire il bambino per un comportamento interpretato come controllabile. Tale atteggiamento può far capire che l'insegnante ha fiducia in lui e nelle sue potenziali capacità di riuscita e che se si fosse impegnato di più sarebbe riuscito. Il bambino può provare un'emozione personale di colpa associata al riconoscimento di una attribuzione a mancanza di impegno. Questa situazione contribuisce a mantenere buone aspettative di successo ed un'alta motivazione a persistere in situazioni future. Al contrario, se il fallimento è attribuito a mancanza di abilità (cause non controllate, stabile e generale), l'insegnante tende a provare compassione (emozione sociale) perché pensa che il bambino non sia responsabile. Tale convinzione porta l'insegnante a giustificare il comportamento del bambino, evitando rimproveri che potrebbero risultare inutili e frustranti. Il bambino in tale situazione, capisce che non possiede le capacità per riuscire e pertanto tende a provare **vergogna** (emozione personale) dovuta all'attribuzione a mancanza di capacità. Ciò lo può portare a sviluppare basse aspettative di riuscita che lo condurranno alla demotivazione, alla ridotta persistenza e di conseguenza ad un abbassamento del livello di prestazione in quel tipo di compito.

Schema 1 – Schema proposto da Wiener[27]



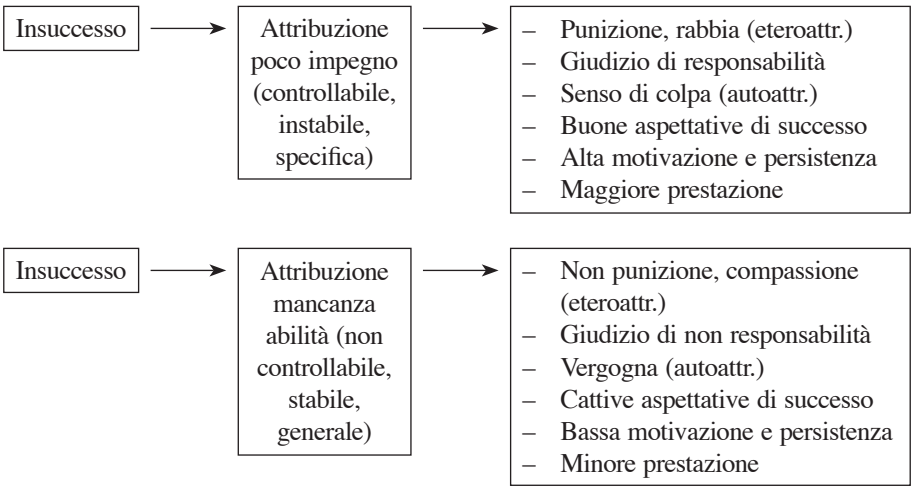
[27] De Beni R., Moè A., op. cit., p.121.

Il modello preso in considerazione potrebbe erroneamente suggerire che a maggior rimproveri o punizioni seguano livelli superiori di prestazione. A proposito Weiner[28] puntualizza che l'elemento critico non è il rimprovero o la punizione (che potrebbero esserci o non esserci) ma il tipo di emozione comunicata, emozione che può riflettere la fiducia nelle possibilità di riuscita attraverso un impegno più adeguato e costante oppure la convinzione che il bambino non ha le capacità per riuscire.

La punizione di per sé, o comunque la manifestazione di rabbia di qualsiasi entità o tipologia, indica un giudizio sociale di responsabilità e uno personale di senso di colpa[29].

Al contrario, la dimostrazione di compassione riflette un giudizio sociale di non responsabilità e incapacità e uno personale di vergogna[30], come vediamo nello schema sottostante.

Schema 3 – da Weiner[31]



[28] Cfr. Weiner B., "Integrating social and personal theories of achievement striving", in *Review of Educational Research,* 1994, 64, 4, pp. 557-57.

[29] Cfr. Baumeister R.F., Stillwell A.M., Heatherton T.F., "Guilt, An interpersonal approach in *Psycological Bulletin,* 1994, 115, pp. 243-267.

[30] Cfr. Brown J., Weiner B., "Affectives consequences of ability and efforts ascriptions: Controversies, resolutions, and quandaries", in *Journal of Educational Psycology*, 1984, 76, pp. 146-158.

[31] Cfr. Weiner B., "Integrating social and personal theories of achievement striving", op. cit.

"Le **emozioni sociali**, normalmente espresse in qualsiasi tipo di relazione, sono importanti in quanto consentono al bambino di comprendere le convinzioni e le riflessioni sottostanti alle manifestazioni emotive degli adulti, e di trarre da queste indicazioni per valutare le proprie capacità e per capire quale comportamento è più desiderato e accettato dall'insegnante e dai genitori."[32]

Tabella 3 – Emozioni, atteggiamenti e riflessioni prima e durante l'esecuzione di compiti valutati positivamente o negativamente

Valutazione	Prima dell'esecuzione del compito	Durante l'esecuzione del compito
Positiva	Emozioni: senso di forza, forte desiderio di acquisire nuove conoscenze o abilità Atteggiamenti e riflessioni: il compito è vissuto come qualcosa che consente, tramite l'acquisizione di conoscenze e abilità, di raggiungere obiettivi più importanti	Emozioni: divertimento, piacere, senso di gratificazione nello svolgimento del compito Atteggiamenti e riflessioni: concentrazione rilassata, esperienza di flusso, consapevolezza metacognitiva delle richieste del compito
Negativa	Emozioni: resistenza, senso di estraneità, scarso desiderio di acquisire nuove conoscenze o abilità Atteggiamenti e riflessioni: percezione di un conflitto tra quanto il compito rappresenta e la propria percezione di sé o identità, anticipazione di conseguenze indesiderate nello svolgere il compito	Emozioni: rabbia o timore, disinteresse per il compito che è vissuto come una punizione Atteggiamenti e riflessioni: risentimento che porta alla poca concentrazione sul compito, consapevolezza di essere coinvolti in attività spiacevoli o irrilevanti

Fonte: Brophy[33]

[32] De Beni R., Moè A., op. cit., p. 122.

[33] Cfr. Brophy J., *Motivating students to learn,* op. cit.

Come viene evidenziato da Brophy[34] e come illustrato nella tabella 6, ad attività valutate positivamente si associano prevalentemente emozioni positive che portano allo svolgimento del compito senza ansia ed anzi col gusto di imparare. Se le attività sono invece valutate negativamente si associano emozioni, atteggiamenti e riflessioni demotivanti.

"Tali emozioni e atteggiamenti dipendono non solo da quanto positivamente è valutato il compito ma anche dalle aspettative di successo nutrite, a loro volta riconducibili alla percezione di abilità. Ciò significa che chi si sente capace di affrontare determinati compiti tende anche ad avere buone aspettative di successo"[35].

Come evdenziato nella tabella 7, se il soggetto valuta il compito molto importante e nutre alte aspettative di riuscita, tende a manifestare interesse e percepisce l'attività come una sfida delle proprie abilità e, in quanto tale, la affronta strategicamente, con livelli di interesse che possono condurre ad esperienze di flusso[36]

Tabella 4 – Motivazione provata in corrispondenza di differenti livelli di aspettative di successo e del valore del compito.

Valore dato al compito	**Aspettative di successo**	
	basse	**alte**
Poco importante	Rifiuto di affrontare il compito	Evitamento del compito
Molto importante	Dissimulazione di impegno	Sfida e impegno

Come si sviluppa e si mantiene la motivazione ad apprendere: i fattori principali

Da un'analisi delle varie teorie sulla motivazione, si può concludere che la motivazione ad apprendere appare stimolata e sollecitata da diversi fattori interagenti tra loro:

– proposta di argomenti che vengono vissuti dal soggetto come *dotati di interesse* perché collegabili ad altre conoscenze o all'esperien-

[34] Ibidem.

[35] De Beni R., Moè A., op. cit., pp. 109-110.

[36] Ibidem, p. 110-111.

za reale e non obsoleti, cioè in "risonanza" con il contesto culturale di appartenenza;
- coinvolgimento del soggetto in una forma di *apprendimento attivo,* in cui egli si percepisca come *autonomo* nella scelta, nella ricerca, nella costruzione della conoscenza;
- presenza di un *contesto ambientale cooperativo*, che favorisca il rispetto delle differenze individuali, la condivisione di risorse all'interno della comunità, la partecipazione di tutti gli attori al progetto proposto;
- da parte del contesto ambientale, riduzione o neutralizzazione del *conflitto tra tendenza alla riuscita e tendenza ad evitare il fallimento* che, come afferma J.W. Atkinson, sono presenti in ogni soggetto;
- capacità del contesto ambientale di *ridurre nel soggetto la tensione a raggiungere semplici obiettivi di prestazione* (un buon voto, l'approvazione), *separati da obiettivi di conoscenza*;
- capacità dell'insegnante di presentarsi non come "trasmettitore" di conoscenze ma come *assistente cognitivo e facilitatore dell'apprendimento*, secondo la fortunata formula di Rogers;
- adeguata considerazione da parte dell'insegnante delle componenti *affettivo-emotive e relazionali implicate nell'apprendimento*;
- adeguato controllo da parte dell'insegnante dello *stile della propria comunicazione*, sia verbale sia non verbale (gesti, posture, espressioni del volto);
- adeguata considerazione del fatto che *insegnamento e apprendimento sono processi diversi,* perché fondati l'uno sulla linearità, l'altro sulla non linearità e che, accanto all'apprendimento di risposta, va postulato un apprendimento profondo, non oggettivabile, controllabile e verificabile;
- capacità di *far incontrare insegnamento ed apprendimento* nella costruzione di quello che, sulla base della teoria enattiva, si può definire un "mondo comune", cioè una struttura di significati che non preesiste alla concreta azione dell'insegnare e dell'apprendere;
- selezione adeguata dei mediatori didattici in relazione a:
  a) fase dello sviluppo cognitivo;
  b) opportunità di far compiere esperienze con materiali e situazioni di diverso tipo;
  c) possibilità di operare rimandi sistematici fra i vari tipi di rappresentazione (attiva, iconica, analogica, simbolica);

d) pregnanza *emotivo-affettiva e relazionale* oltre che cognitiva.
e) Gli strumenti per giungere a questi risultati sono quelli di una didattica strategica programmatoria, trans-disciplinare oltre che disciplinare, narrativa ed autobiografica, vale a dire capace di affondare e di mettersi in gioco nell'intero spessore dei vissuti, della soggettività, della storia, del tempo.

Scuola educante: Vissuto e idea di Sé

Il come ci sentiamo durante le esperienze, la realtà che viviamo, può farci sentire bene, ***vissuto positivo***, il contrario è un vissuto negativo; naturalmente esistono tante sfumature intermedie. Contribuiscono al vissuto positivo l'adeguatezza, la soddisfazione, la riuscita, il piacere; al negativo i loro contrari. Il vissuto positivo favorisce la costruzione di un idea di Sé positiva; il negativo il suo contrario.

Il concetto di Scuola educante vorrebbe che ciascuno maturasse una bella idea di Sé positiva.

L'idea di Sé è ciò che una persona "sente di essere" in seguito alle esperienze che ha vissuto.

La realtà, per Sé, è il proprio vissuto di quella realtà. Ogni esperienza lascia una traccia, un segno; a seconda che si viva l'esperienza con adeguatezza o inadeguatezza si forniscono dei segni positivi o negativi alla immagine di Sé; l'idea di Sé è come un consuntivo di questi dati.

Un'idea positiva di Sé è un fattore di equilibrio personale e sociale perché:

– chi sente di avere un'idea positiva sta bene; la percezione e la consapevolezza della propria adeguatezza, fanno stare bene; chi sente di avere delle positività tende ad investire su di sé.
– chi sente invece delle "mancanze" è più disponibile a "lasciarsi andare".

Ciascuno matura un'idea di Sé; nessuno può sfuggirvi; la maturazione di un'idea di sé positiva rappresenta il primo grande "vantaggio" dell'esperienza scolastica, perché attraverso questa percezione si costruiscono le forze della persona. L'idea di Sé condiziona il modo di porsi di fronte ad una nuova esperienza, se ci si sente all'altezza della situazione si è più disponibili a provare il nuovo, a tentare e ritentare

e ad impegnarsi, Questa disponibilità permetterà nuove conquiste e nuovi vissuti positivi. Questo percorso oltre a favorire la costruzione personale, costituisce la strada per gli apprendimenti futuri.

L'insegnante può gestire le attività relative al corpo ed al movimento prestando attenzione al vissuto oppure preoccupandosi prevalentemente dei contenuti delle attività; nel primo caso privilegia la persona sull'attività imboccando il sentiero educativo.

Le attività connesse al corpo ed al movimento hanno una rilevanza straordinaria per la formazione dell'idea di Sé di ciascun bambino. L'azione è un esperienza in cui il corpo è esposto, evidente a tutti, i vissuti dati dall'esperienza corporea sono ineludibili, si compongono su una traccia tangibile perché: *al corpo non si sfugge*.

Quando l'insegnante mette i bambini in una situazione di esercizio o di gioco, questa esperienza è sempre un vissuto importante; anche quando un bambino si sottrae all'esperienza o sceglie di non partecipare al gioco, in quel momento vive un'esperienza!

Adeguatezza, inadeguatezza

Con la parola adeguatezza si vuole indicare una sintesi particolarmente importante nel vissuto dell'esperienza. Il vissuto di adeguatezza fa stare bene perché fa sentire capace, fa sentire all'altezza del compito, permette di reggere il confronto, di sopportare il giudizio.

L'insegnante dovrebbe considerare, nell'ambito vastissimo delle attività disponibili, quelle che, di fatto, producono senso di adeguatezza, allenandosi a svincolarsi per quanto possibile dal confronto sui "prodotti". Dovrebbe allenarsi a pensare che per un bambino è adeguato il salto che dà soddisfazione a quel bambino; per un altro è adeguato un altro e così via. **Questo concetto di adeguatezza che privilegia la persona sul prodotto dovrebbe permeare di base il terreno della esperienza.**

Il pensiero prevalente privilegia il confronto tra i prodotti per determinare quale vale di più; **il modello educativo mettendo in primo piano la persona**, vede il valore in ciò che ha valore per la persona.

È possibile la soddisfazione di ciascuno nell'esperienza motoria; come favorirla? Il gioco e la sua misurazione possono svilupparsi nell'ottica del "ciascuno"?

Obliquità ed orizzontalità

Chiamiamo obliqua la situazione in cui ciascuno può vivere il successo della propria azione.

Quando ciascuno sente di riuscire, nonostante possieda abilità diverse dagli altri, è presente qualche forma di obliquità. Quando invece le abilità possedute dai diversi componenti un gruppo costituiscono la discriminante che fa vivere in qualcuno l'adeguatezza e a qualcun altro l'inadeguatezza, la situazione è orizzontale. Saltare un'asticella, posta ad un'altezza uguale per tutti, è una situazione orizzontale; saltare un'asticella posta in modo obliquo o saltare oggetti diversi disponibili è invece una situazione obliqua. La qualità e la quantità dei materiali a disposizione favoriscono l'obliquità perché permettono la scelta tra diverse soluzioni spaziali: tante scatole di varie dimensioni, tante palle diverse, cerchi, canestri ecc., si prestano ad essere utilizzati in soluzioni verticali ed orizzontali. L'obliquità e l'orizzontalità sono soprattutto date da convinzioni interiori e dai micro comportamenti conseguenti dell'insegnante.

Conclusioni

Non serve un grande sforzo per comprendere come le emozioni pervadano la nostra quotidianità guidandoci nelle scelte, poiché: ***"le emozioni sono, di per sé, una forma di conoscenza"***.

In questo lavoro abbiamo illustrato come l'attività motoria e sportiva possa favorire la formazione dell'individuo, se le proposte sono opportunamente condotte ed adeguate.

Promuovere le "specialità di ciascuno", praticare "l'obliquità", permette a tutti di trovare delle "quote di soddisfazione" nelle pratiche motorie, di essere orgogliosi del proprio impegno, e come conseguenza, di aumentare la motivazione all'apprendimento.

La vergogna, che è l'emozione opposta all'orgoglio, può portare all'impotenza appresa, in pratica, a rinunciare ad intraprendere una sfida per paura di non essere capaci di affrontarla. Se le difficoltà "non sono affrontate" non vengono apprese nuove conoscenze ed abilità.

Per rompere questo "loop" o circolo vizioso è necessario che gli educatori, istruttori e allenatori sportivi siano consapevoli dei processi

sottesi alle emozioni alle motivazioni e quindi all'apprendimento, infatti, hanno la possibilità, con il loro atteggiamento e la loro competenza (non solo tecnica, ma anche con la competenza sentimentale), di leggere ed accogliere i bisogni dei bambini e predisporre proposte adeguate per superrare le difficoltà.

DOMENICA MUNNO

LE POLITICHE SOCIO-SANITARIE E LA PROGRAMMAZIONE NEGOZIATA PER LA PROMOZIONE DELLA SALUTE

Negli ultimi anni l'assetto istituzionale ed organizzativo del welfare è stato al centro di un grande processo di rinnovamento. La 328/2000, la riforma del titolo V della Costituzione, le recenti leggi regionali, hanno disegnato un sistema integrato di interventi e servizi sociali la cui costruzione ed implementazione dipendono dall'attività di progettazione e di programmazione degli attori, pubblici e privati, coinvolti in questo processo di rinnovamento.

L'evoluzione delle politiche sociali, scolastiche e sanitarie, il progressivo ridimensionamento delle risorse disponibili e la necessità di garantire ai cittadini crescenti livelli di welfare, impongono di prestare particolare attenzione al tema, dedicato e complesso, delle modalità di organizzazione e gestione dei servizi sociosanitari ed educativi. Tale materia necessita di una programmazione negoziata e di un approccio pluridisciplinare fortemente integrato; si avverte la necessita di definire delle forme gestionali ed organizzative innovative, che risultino più coerenti ed appropriate ai nuovi bisogni emergenti.

Per programmazione negoziata, legge 104/95, si deve intendere una forma di concertazione e di regolazione concordata per l'attuazione di predefinite misure rivolte ad uno specifico obiettivo prioritario di sviluppo:

– tra soggetti pubblici ai vari livelli istituzionali, ovvero,
– tra uno o più soggetti pubblici competenti e le parti interessate, anche soggetti privati titolari della partecipazione alla negoziazione. (Principio di partenariato sociale)

Nel processo di governo dei Piani di Zona (L. 328/2000, L.R. 19/'06), infatti, si è affermato, con maggiore incisività, il concetto di governance, vale a dire un orientamento a programmare, attuare e verificare le azioni in uno spirito di collaborazione e di confronto tra i diversi soggetti istituzionali coinvolti e di concertazione e negoziazione con i soggetti non istituzionali, in particolare con i soggetti del terzo settore. Le questioni da affrontare per attuare una politica di governance e per applicare gli indirizzi sono di natura organizzativa, normativa e gestionale.

I Piani di Zona sono stati, e sono, lo strumento di costruzione di un modello di Welfare comunitario, fondato su un approccio territoriale e su una rete reticolare dell'offerta "sistema integrato dei servizi". In questi primi anni di sperimentazione, che possiamo considerare una forma di apprendimento collettivo, ci sono state esperienze positive, ma anche difficoltà operative.

Si rende necessario:

– superare la tendenza a concentrare la fase di concertazione solo nella prima fase di definizione degli obiettivi strategici;
– considerare che una programmazione seria non può che essere pluriennale;
– superare l'eccesso di burocratizzazione che vede il processo finire con l'approvazione formale ed attivarsi solo alla vigilia del successivo;
– definire con chiarezza la diversa valenza del Piano di Zona triennale;
– che i soggetti coinvolti nella programmazione trovino un posizionamento stabile nella fase attuativa, il che comporta una modifica degli organismi della governance, la capacità di individuare delle rappresentanze, la distinzione tra il ruolo di chi è responsabile di una attività o progetto e quello di chi è portatore di istanze.
– che il Piano di Zona costituisca un processo permanente di governance nel quale le fasi di attivazione, verifica, monitoraggio, individuazione criticità e adattamento siano ugualmente condivise.

Per la costruzione di una pianificazione negoziata sul territorio per la promozione della salute è, pertanto, necessario tener conto di alcune linee di azione quali:

– lo sviluppo di processi di integrazione interni alle organizzazioni sanitarie, scolastiche, sociali e del terzo settore;

– lo sviluppo e il rafforzamento del sistema informativo, orientato a supportare in forma condivisa ed adeguata la descrizione delle attività e consentendo anche un monitoraggio dello stato di salute del territorio;
– il completamento del percorso di elaborazione della pianificazione negoziata e lo sviluppo di strategie e progetti operativi, mirati e condivisi;
– lo sviluppo di attività di informazione e comunicazione rivolte ai cittadini e agli operatori, perseguite con azioni e scelte mirate, in una logica di unitarietà e condivisione;
– l'armonizzare dei diversi strumenti di programmazione.

I risultati attesi dal lavoro di negoziazione saranno raggiunti condividendo obiettivi e responsabilità con le persone, e valorizzando il patrimonio di competenze professionali e di innovazione tecnologica e strutturale già in essere. A tal fine sarà necessario lavorare su:
– l'orientamento a obiettivi specifici, misurabili e realistici;
– la valorizzazione delle risorse umane impegnate nel miglioramento continuo dei prodotti/servizi offerti, promuovendo l'ascolto ed il coinvolgimento delle persone ed orientando e supportando le persone nel lavoro per processi;
– la valorizzazione delle risorse umane, indirizzata sempre più alla responsabilità diffusa, alla valutazione individuale dei professionisti e delle loro prestazioni.

Il lavoro di integrazione avviato dovrebbe mirare a raggiungere i seguenti obiettivi:
– riequilibrio interno del sistema locale dei servi e degli interventi così da offrire a tutti i cittadini dell'Ambito le stesse opportunità;
– potenziamento del sistema nelle aree di bisogno più critiche;
– riallineamento nella dotazione dei servizi essenziali al fine di garantire un livello di protezione sociale e sanitario conforme agli standard stabiliti dalla normativa vigente;
– consolidamento degli interventi intra ed intersettoriali, delle metodologie, delle professionalità e degli attori istituzionali e sociali;
– innovazione dei processi e degli strumenti tecnici ed organizzativi.

Tali indicazioni assumono una valenza di carattere generale percorrendo trasversalmente il settore sanitario, scolastico e quello sociale,

evitando sovrapposizioni di intervento e programmi a "comparti stagni". Il collegamento e la sinergia tra e all'interno delle varie aree (sanitaria, sociale, scolastica, ecc.) rappresenta, infatti, un principio guida di fondo, una sorta di "regola aurea" resa necessaria dalla esigenza di rendere coerente, sia sul piano culturale che operativo, l'intero sistema e processo della integrazione avviato.

Secondo il principio della "sussidiarietà verticale" tra le Istituzioni Pubbliche, l'art. 4 della Carta Europea indica che "l'esercizio delle responsabilità pubbliche deve, in linea di massima incombere di preferenza sulle autorità più vicine ai cittadini". La sussidiarietà è realizzata attraverso la concertazione a tutti i livelli istituzionali con l'obiettivo di valorizzare tutti gli attori (siano essi pubblici e privati, espressione della domanda come dell'offerta) nella progettazione e realizzazione del sistema integrato.

In conclusione, si vuole ricordare che, identificate le finalità e le modalità del processo avviato, è necessaria una reale attenzione riformatrice che consideri un processo di riprogettazione della cultura e dell'organizzazione dell'amministrazione dei servizi, che, in caso contrario, potrebbe rendere le attività previste fine a se stesse, cioè un momento sporadico di innovazione per un segmento specifico, ma ininfluente sul contesto. Resta, quindi, imprescindibile la ricerca di modalità operative atte a porre la promozione della salute dei cittadini al centro dell'attenzione dell'azione istituzionale.

Seguono, al presente contributo, le slides illustrate e commentate durante il Convegno di Educazione alla Salute tenutosi a Giovinazzo il 6 dicembre 2007.

"LE POLITICHE SOCIO SANITARIE E LA PROGRAMMAZIONE NEGOZIATA PER LA PROMOZIONE DELLA SALUTE"

Dr.ssa Domenica MUNNO
Coordinatore Socio Sanitario
DSS Gioia del Colle
ASL BA

GIOVINAZZO, 6 dicembre 2007

Legge 8 novembre 2000, n. 328
"Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"

CAPO I
PRINCÌPI GENERALI DEL SISTEMA INTEGRATO DI INTERVENTI E SERVIZI SOCIALI

Art. 1.

La Repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza, previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare ……..

Legge 8 novembre 2000, n. 328

Art. 3.
(Principi per la programmazione degli interventi e delle risorse del sistema integrato di interventi e servizi sociali).

Per la realizzazione degli interventi e dei servizi sociali, in forma unitaria ed integrata, **è adottato il metodo della programmazione degli interventi e delle risorse, dell'operatività per progetti, della verifica sistematica dei risultati** in termini di qualità e di efficacia delle prestazioni, nonché della valutazione di impatto di genere.
I soggetti di cui all'articolo 1, comma 3, provvedono, nell'ambito delle rispettive competenze, alla programmazione degli interventi e delle risorse del sistema integrato di interventi e servizi sociali secondo i seguenti principi:

a) coordinamento ed integrazione con gli interventi sanitari e dell'istruzione nonché con le politiche attive di formazione, di avviamento e di reinserimento al lavoro

Legge 8 novembre 2000, n. 328

Art. 22.
(Definizione del sistema integrato di interventi e servizi sociali).
1. **Il sistema integrato di interventi e servizi sociali si realizza mediante politiche e prestazioni coordinate nei diversi settori della vita sociale**, integrando servizi alla persona e al nucleo familiare con eventuali misure economiche, e la definizione di percorsi attivi volti ad ottimizzare l'efficacia delle risorse, impedire sovrapposizioni di competenze e settorializzazione delle risposte.
2. Ferme restando le competenze del Servizio sanitario nazionale in materia di prevenzione, cura e riabilitazione, nonché le disposizioni in materia di integrazione socio-sanitaria di cui al decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, e successive modificazioni, gli interventi di seguito indicati costituiscono il livello essenziale delle prestazioni sociali erogabili sotto forma di beni e servizi secondo le caratteristiche ed i requisiti fissati dalla pianificazione nazionale, regionale e zonale, nei limiti delle risorse del Fondo nazionale per le politiche sociali, tenuto conto delle risorse ordinarie già destinate dagli enti locali alla spesa sociale:

a) misure di contrasto della povertà e di sostegno al reddito e servizi di accompagnamento, con particolare riferimento alle persone senza fissa dimora;

b) **misure economiche per favorire la vita autonoma e la permanenza a domicilio di persone totalmente dipendenti o incapaci di compiere gli atti propri della vita quotidiana;**

c) **interventi di sostegno per i minori in situazioni di disagio tramite il sostegno al nucleo familiare di origine e l'inserimento presso famiglie, persone e strutture comunitarie di accoglienza di tipo familiare e per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza;**

d) **misure per il sostegno delle responsabilità familiari, ai sensi dell'articolo 16, per favorire l'armonizzazione del tempo di lavoro e di cura familiare;**

e) **misure di sostegno alle donne in difficoltà per assicurare i benefici disposti dal regio decreto-legge 8 maggio 1927, n. 798, convertito dalla legge 6 dicembre 1928, n. 2838, e dalla legge 10 dicembre 1925, n. 2277, e loro successive modificazioni, integrazioni e norme attuative;**

f) **interventi per la piena integrazione delle persone disabili ai sensi dell'articolo 14; realizzazione, per i soggetti di cui all'articolo 3, comma 3, della legge 5 febbraio 1992, n. 104, dei centri socio-riabilitativi e delle comunità-alloggio di cui all'articolo 10 della citata legge n. 104 del 1992, e dei servizi di comunità e di accoglienza per quelli privi di sostegno familiare, nonché erogazione delle prestazioni di sostituzione temporanea delle famiglie;**

g) **interventi per le persone anziane e disabili per favorire la permanenza a domicilio, per l'inserimento presso famiglie, persone e strutture comunitarie di accoglienza di tipo familiare, nonché per l'accoglienza e la socializzazione presso strutture residenziali e semiresidenziali per coloro che, in ragione della elevata fragilità personale o di limitazione dell'autonomia, non siano assistibili a domicilio;**

h) **prestazioni integrate di tipo socio-educativo per contrastare dipendenze da droghe, alcol e farmaci, favorendo interventi di natura preventiva, di recupero e reinserimento sociale;**

i) **informazione e consulenza alle persone e alle famiglie per favorire la fruizione dei servizi e per promuovere iniziative di auto-aiuto.**

PIANO SOCIALE NAZIONALE

Decreto del Presidente della Repubblica 3 maggio 2001
Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2001-2003

OBIETTIVI PRIORITARI

LA REALIZZAZIONE DI UN SISTEMA UNITARIO DI PRESTAZIONI SOCIALI ED ASSISTENZIALI PER RISPONDERE AI BISOGNI DEL CITTADINO

L'AMBITO DIVENTA L' ARTICOLAZIONE ORGANIZZATIVA FUNZIONALE DELLE POLITICHE SOCIALI, SEDE DI EROGAZIONE DI TUTTA L'ATTIVITA' SOCIALE E SOCIO SANITARIA ATTRAVERSO LA CONCERTAZIONE TRA I DIVERSI LIVELLI ISTITUZIONALI

Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2001-2003

…….. "Il Piano di Zona (PdZ) è lo strumento fondamentale attraverso il quale i Comuni, con il concorso di tutti i soggetti attivi nella progettazione, possono disegnare il sistema integrato di interventi e servizi sociali con riferimento agli obiettivi strategici, agli strumenti realizzativi e alle risorse da attivare (…) **La predisposizione del PdZ assume un significato strategico ai fini della precisazione delle condizioni da garantire su tutto il territorio. (…) In base al principio di sussidiarietà,** lo sviluppo del sistema integrato di interventi e servizi sociali spetta, negli ambiti definiti dalle regioni e compatibilmente con le risorse disponibili, ai Comuni associati"

PIANO REGIONALE DELLE POLITICHE SOCIALI
LINEE GUIDA

1.2 PREVENZIONE
Fra le attività di prevenzione devono essere incentivati gli interventi di educazione all'affettività e alla sessualità, realizzati in ambito scolastico dai Consultori Familiari, nonché altre specifiche iniziative promosse da agenzie educative e scolastiche

LE AZIONI PRIORITARIE:

- Interventi in favore dei minori vittime di maltrattamento, abuso, sfruttamento sessuale
- Adozioni, affidamenti familiari e nuove forme di accoglienza
- Interventi per gli asili nido
- Interventi in materia di disabilità
- Interventi in materia di dipendenze patologiche

LEGGE REGIONALE 10 luglio 2006, n. 19

"Disciplina del sistema integrato dei servizi sociali per la dignità e il benessere delle donne e degli uomini in Puglia"

Art. 1
(Finalità)

1. **La Regione Puglia programma, coordina e assicura sul territorio un sistema integrato d'interventi e servizi sociali per le persone, le famiglie e i nuclei di persone,** al fine di garantire la qualità della vita, le pari opportunità, la non discriminazione e i diritti di cittadinanza, operando per prevenire, eliminare o ridurre gli ostacoli alla piena inclusione sociale derivante da condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociale e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli articoli 2, 3 e 38 della Costituzione.

LEGGE REGIONALE 10 luglio 2006, n. 19

Art. 2
(Principi generali)

2. La realizzazione del sistema integrato dei servizi sociali per costruire comunità solidali s'ispira ai seguenti principi:
a) **omogeneità e adeguatezza al sistema di bisogni e di domande sociali** rilevati sul territorio regionale;
b) efficienza, efficacia ed economicità;
c) flessibilità e personalizzazione degli interventi;
d) sostenibilità delle priorità strategiche e degli obiettivi d'intervento, rispetto all'impiego delle risorse disponibili;
e) **integrazione delle politiche sociali con tutte le politiche di settore atte a prevenire tutte le condizioni di disagio e di esclusione sociale**;
f) professionalità e specificità delle prestazioni professionali.

LEGGE REGIONALE 10 luglio 2006, n. 19

Art. 3
(Diritto alle prestazioni)

1. **Il sistema integrato ha carattere di universalità e promuove l'attuazione dei diritti di cittadinanza sociale e del sistema di responsabilità condivise delle istituzioni pubbliche e dei soggetti sociali per la costruzione di una comunità solidale.**
Hanno diritto ad accedere agli interventi e ai servizi del sistema integrato tutte le persone residenti in Puglia.

LEGGE REGIONALE 10 luglio 2006, n. 19

Art. 4
(Strumenti e metodi per la realizzazione del sistema)

1. Il sistema d'interventi e servizi sociali è definito dal Piano regionale delle politiche sociali e realizzato attraverso i Piani sociali di zona, garantendo la gestione unitaria del sistema locale dei servizi sociali a rete secondo gli ambiti territoriali socio-assistenziali come definiti dalla Regione.
2. Il sistema integrato d'interventi e servizi sociali si realizza attraverso i seguenti metodi:
a) **coordinamento dell'integrazione tra i servizi sociali e i servizi sanitari e dell'integrazione con tutte le politiche che mirano al benessere delle persone e alla qualità della vita;**
b) **cooperazione interistituzionale;**
c) **concertazione tra i diversi livelli istituzionali e le organizzazioni sindacali maggiormente rappresentative, gli organismi di rappresentanza del volontariato e della cooperazione sociale, gli ordini e le associazioni professionali, le associazioni di categoria, le associazioni delle famiglie e degli utenti della Regione Puglia.**

Il Piano di Zona deve tener conto:

- **delle caratteristiche della popolazione target, con un'attenzione rivolta principalmente ai problemi più rilevanti e ai bisogni di salute;**
- **le politiche per la salute corrispondenti alle caratteristiche, ai problemi e bisogni individuati;**
- **gli obiettivi strategici, corredati con le azioni che si intendono sviluppare per il loro perseguimento, con una descrizione della situazione attuale e dei risultati attesi nel corso del triennio e di sviluppo del piano;**
- **le risorse disponibili nel triennio, finalizzate a garantire uno sviluppo operativo degli obiettivi nell'area di intervento considerata.**

ORIENTAMENTI ED INDIRIZZI

L'INTEGRAZIONE
✓AGGIUNGE VALORE ALL'ASSISTENZA SOCIALE E SANITARIA POICHE' CONSENTE DI MIGLIORARNE L'EFFICACIA, DI SVILUPPARNE LA CONTINUITA' E DI PORRE AL CENTRO DEL SISTEMA LA QUALITA' DI VITA DEL CITTADINO, IN UNA VISIONE MULTIDIMENSIONALE

✓PROMUOVE LA SOLIDARIETA' E VALORIZZA LE RISORSE E GLI INVESTIMENTI PER LA SALUTE DELLE COMUNITA' LOCALI

✓VALORIZZA LE RESPONSABILITA' DELLA COMUNITA' STIMOLANDO SINERGIE A LIVELLO ISTITUZIONALE ED ORGANIZZATIVO

✓LA SEDE PIU' APPROPRIATA PER L'EROGAZIONE DELLE PRESTAZIONI E DEGLI INTERVENTI INTEGRATI E' IL DISTRETTO SOCIO SANITARIO

L.R. 25/2006
"Principi e organizzazione del Servizio sanitario regionale"

Il Distretto è articolazione organizzativo-funzionale dell'AUSL ed è sede di erogazione di tutta l'attività sanitaria e socio-sanitaria delle strutture territoriali, con l'obiettivo di garantire la presa in carico globale dell'utente per una risposta strutturata e complessiva ai bisogni di salute.

2. Il Distretto garantisce l'assistenza sul territorio in maniera diffusa, omogenea e uniforme, attraverso un **elevato livello d'integrazione tra le diverse professionalità e tra i diversi servizi che erogano le prestazioni sanitarie e tra questi e i servizi socio-assistenziali in modo da consentire una risposta coordinata, continuativa e unitaria ai bisogni di salute della popolazione.** In tale ottica il Distretto, quale articolazione territoriale, operativa e organizzativa dell'AUSL, costituisce centro di responsabilità e di autonomia tecnico-gestionale ed economico-finanziaria, nell'ambito degli indirizzi della direzione strategica dell'AUSL, coerentemente con la programmazione regionale e aziendale.

L.R. 25/2006
"Principi e organizzazione del Servizio sanitario regionale"

5. Nel Distretto sono assicurate le funzioni di seguito riportate:

a) assistenza primaria comprendente assistenza socio-sanitaria di base, continuità assistenziale, assistenza di emergenza territoriale, assistenza infermieristica, assistenza domiciliare, ospedale di comunità;
b) assistenza specialistica comprendente assistenza specialistica ambulatoriale, assistenza riabilitativa, assistenza protesica, assistenza termale nonché specialistico - riabilitativa neuropsichiatrica infantile;
c) assistenza consultoriale;
d) assistenza nelle strutture residenziali e semiresidenziali territoriali;
e) assistenza psicologica;
f) assistenza socio sanitaria.

L.R. 25/2006
"Principi e organizzazione del Servizio sanitario regionale"

7. Operano nei Distretti, integrandosi funzionalmente con la struttura di assistenza primaria, articolazioni della struttura complessa farmaceutica territoriale. Nel Distretto si integrano, altresì, a livello funzionale, le strutture del Dipartimento di salute mentale, delle dipendenze patologiche e del Dipartimento di Prevenzione, con particolare riferimento ai servizi alla persona.
Sono svolte a livello distrettuale le attività di riabilitazione rivolte alla disabilità fisica, psichica e neurosensoriale tramite articolazioni periferiche della struttura sovra distrettuale della riabilitazione.
Nel Distretto è assicurata anche l'attività di medicina dello sport.

PIANO SANITARIO NAZIONALE 2006-2008

"Il Piano Sanitario Nazionale 2006-2008 ha come obiettivo principale la **promozione della salute,** a cui finalizzare l'organizzazione e l'erogazione di prestazioni e servizi sanitari. **Tale scelta, legata al riconoscimento che i determinanti della salute si estendono ben oltre le possibilità di intervento dei servizi sanitari, impone un'ampia assunzione di responsabilità, a livello individuale e collettivo**. Impone inoltre modificazioni culturali e strategiche volte alla elaborazione di politiche intersettoriali di promozione della salute. (…) Gli obiettivi di salute identificati dal PSN sono il frutto di un'analisi del quadro epidemiologico della popolazione italiana (…) oltre che della valutazione delle concrete possibilità di intervento". Il **PNS individua gli obiettivi strategici e generali per la salute dei cittadini e ribadisce la necessità che le istituzioni operino in sinergia, dando concreta attuazione a quel principio di sussidiarietà che è ritenuto oggi il fondamento su cui basare le attività di interesse pubblico.**

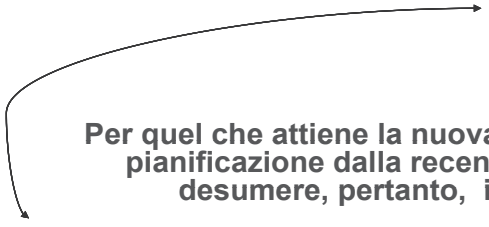
PIANO SANITARIO NAZIONALE 2006-2008

Se si assume come rilevante e centrale **l'azione sui determinanti di salute** ne consegue che l'obiettivo fondamentale è quello di mirare ad intervenire sui bisogni di salute della popolazione in maniera complessiva.

Gli obiettivi di salute infatti sono individuati facendo riferimento sia al quadro epidemiologico, sociale, economico e culturale che caratterizza il contesto locale sia alle possibilità concrete di intervento sulle condizioni della popolazione.

All'Azienda USL spetta il compito di intervenire sui determinanti dell'area sanitaria e socio-sanitaria, convergendo progressivamente con le proprie azioni rispetto a linee di intervento che accomunino diversi attori locali.

Le parole chiave di questa operazione, dunque, sono quelle dell'obiettivo di salute e dell'integrazione: le diverse risorse e responsabilità si incontrano dentro una comune azione rispetto ad un obiettivo di salute che, non è solo di ordine concettuale ma esprime anche una forte valenza operativa, che è quello della promozione della salute.



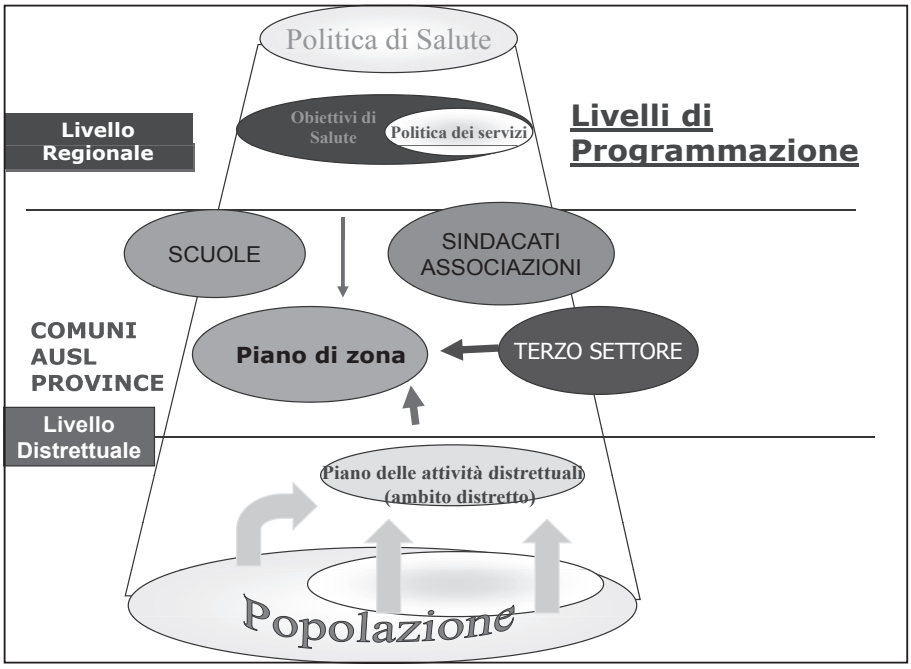
Per quel che attiene la nuova spinta impressa alla pianificazione dalla recente normativa è facile desumere, pertanto, indicazioni quali:

- ✓ **il peso significativo attribuito agli Enti Locali**
- ✓ **la forte spinta al coinvolgimento del contesto locale (scuole, aziende sanitarie, associazioni e terzo settore in genere, mondo della produzione, ecc.) nelle diverse fasi di costruzione e sviluppo dei piani**
- ✓ **la necessità di uno stretto raccordo fra pianificazione sanitaria e pianificazione sociale, per creare le condizioni dell'integrazione sociosanitaria**

Nel panorama normativo recentemente si è inserito il nuovo testo del titolo V della Costituzione che apre le possibilità alla costruzione di un sistema federale anche nella tematica delle politiche sociali e sanitarie.

E' indubbio, comunque, che esiste la possibilità di delineare un sistema di autonomie regionali entro un quadro di solidarietà e cooperazione nazionale, che dia una forte spinta alla responsabilizzazione delle regioni, a fronte di un sistema di garanzie valide a livello nazionale.

Al livello nazionale che detiene la competenza nel fissare i livelli essenziali delle prestazioni e garantire i diritti civili e sociali, si affianca una **competenza legislativa concorrente delle Regioni in materia di tutela della salute,** che assegna una potestà legislativa entro i limiti dei principi fondamentali fissati dalle leggi dello Stato.



LA PROMOZIONE DELLA SALUTE

"LA PROMOZIONE DELLA SALUTE È IL PROCESSO CHE METTE IN GRADO LE PERSONE DI AUMENTARE IL CONTROLLO SULLA PROPRIA SALUTE E DI MIGLIORARLA.

PER RAGGIUNGERE UNO STATO DI COMPLETO BENESSERE FISICO, MENTALE E SOCIALE, UN INDIVIDUO O UN GRUPPO DEVE ESSERE CAPACE DI IDENTIFICARE E REALIZZARE LE PROPRIE ASPIRAZIONI, DI SODDISFARE I PROPRI BISOGNI, DI CAMBIARE L'AMBIENTE CIRCOSTANTE E DI FARVI FRONTE.

QUINDI LA PROMOZIONE DELLA SALUTE NON È UNA RESPONSABILITÀ ESCLUSIVA DEL SETTORE SANITARIO, MA VA AL DI LÀ DEGLI STILI DI VITA E PUNTA AL BENESSERE".

TRATTO DA:
LA CARTA DI OTTAWA PER LA PROMOZIONE DELLA SALUTE
PRIMA CONFERENZA INTERNAZIONALE SULLA PROMOZIONE DELLA SALUTE
17 – 21 NOVEMBRE 1986 – OTTAWA, CANADA

IL LIVELLO POLITICO ISTITUZIONALE

- **IL COORDINAMENTO ISTITUZIONALE DIVENTA IL LUOGO DEL GOVERNO POLITICO ISTITUZIONALE DEL SISTEMA TERRITORIALE DEI SERVIZI SOCIOSANITARI**

- **E' COSTITUITO DAI SINDACI O LORO DELEGATI, PRESUMIBILMENTE ASSESSORI ALLE POLITICHE SOCIALI DEI COMUNI AFFERENTI ALL'AMBTITO TERRITORIALE E DAL DIRETTORE GENERALE DELL'ASL DI RIFERIMENRO O DA UN SUO DELEGATO**

IL LIVELLO GESTIONALE - ORGANIZZATIVO

- **SI ARTICOLA NELL'UFFICIO DI PIANO CHE PRESENTA FUNZIONI TECNICHE DEDICATE ALLA DEFINIZIONE DELLE POLITICHE D'INTERVENTO E AGLI OBIETTIVI DI INTEGRAZIONE**

- **TRA I "LUOGHI" ORGANIZZATIVI STRATEGICI DELL'INTEGRAZIONE ASSUMONO RILIEVO:**

  - **la porta unica di accesso**
  - **l'unita' di valutazione multidimensionale**
  - **l'attivazione di servizi ad elevata integrazione di ambito o sovra-ambito**

IL LIVELLO PROFESSIONALE

SPAZIO IN CUI DIVERSE FIGURE PROFESSIONALI PROVENIENTI DAI COMUNI E DALL'ASL COOPERANO PER L'EROGAZIONE DI SERVIZI INTEGRATI

IL PIANO REGIONALE DELLE POLITICHE SOCIALI INDICA LA NECESSITA' CHE LE ASL ED I COMUNI INDIVIDUINO RISORSE DEDICATE ALLA INTEGRAZIONE SOCIOSANITARIA, CON L'INDIVIDUAZIONE DEL COORDINATORE SOCIOSANITARIO DEL DISTRETTO E DI UN RERENTE ALL'INTERNO DELL'UFFICIO DI PIANO RESPONSABILE PER LE QUESTIONI RELATIVE ALL'INTEGRAZIONE SOCIOSANITARIA

DA QUALI CONOSCENZE PARTIAMO?

- **DETERMINANTI SOCIALI DI SALUTE**
- **UN NUOVO PARADIGMA EPIDEMIOLOGICO: LE DISUGUAGLIANZE**
- **I LIMITI ECONOMICI DELLA SANITA'**
- **POSSIBILITÀ DI MODIFICARE L'AMBIENTE SOCIALE**

Le differenze che oggettivamente caratterizzano gli individui sono alla base delle loro scelte di vita

e dello sviluppo delle loro potenzialità, tuttavia esistono altre condizioni strutturali relative al contesto di appartenenza, direttamente connesse con le dimensioni oggettive e soggettive della qualità della vita di cui è necessario tenere conto:

le condizioni economiche, il livello di istruzione, le caratteristiche degli ambienti di studio, di lavoro e di vita in generale, il sistema delle relazioni, la struttura dei servizi sociali, scolastici e sanitari.

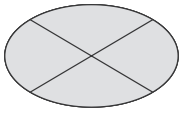
"Il miglioramento dello stato di salute della popolazione costituisce un indicatore dello sviluppo sociale. I servizi sanitari sono importanti, ma non sono i soli in grado di influenzare il benessere della popolazione: altri settori contribuiscono a creare e a migliorare la salute, quindi l'intersettorialità costituisce un aspetto fondamentale del riordino della sanità".

Tratto da:
Carta di Lubiana sulle Riforme della Sanità
Lubiana, Slovenia, 19 giugno 1996

LA NUOVA STRATEGIA DI SALUTE RICHIEDE TRASFORMAZIONI SOSTANZIALI QUALI:

- **DA UNA *"POLITICA DEI SERVIZI"* A UNA *"POLITICA PER LA SALUTE"***
- **IL PRIMATO DELLA *PARTECIPAZIONE***
- **UN RUOLO PIÙ FORTE ATTRIBUITO AGLI ENTI LOCALI**
- **UN NUOVO STILE DI LAVORO DI RETE**

Se si assume come rilevante
e centrale l'azione sui determinanti di salute
ne consegue che
l'obiettivo fondamentale
è quello di mirare ad intervenire sui bisogni di salute della popolazione in maniera complessiva



Le parole chiave di questa operazione, dunque, sono quelle dell'obiettivo di salute e dell'integrazione.

Le diverse risorse e responsabilità si incontrano dentro una comune azione rispetto ad un obiettivo di salute che non è solo di ordine concettuale ma esprime anche una forte valenza operativa, che è quello della promozione della salute.

Esiste anche un macro-obiettivo che attraversa tutti gli obiettivi.

Esso è costituito fondamentalmente dalla necessità di costruire e consolidare la rete delle alleanze in grado di intervenire sui diversi determinanti della salute.

Costruire la rete significa stabilire gli obiettivi in forma condivisa, ossia procedere al coinvolgimento diretto degli interlocutori locali, come la scuola, interessati alle forme e ai contenuti della politica sanitaria e socio-sanitaria.

PERCHE' LA SCUOLA…….

PERCHE'….
COSTITUISCE LA SEDE PRIVILEGIATA PER INTERVENTI EDUCATIVI FINALIZZATI A PROMUOVERE LA SALUTE DEI RAGAZZI, ANCHE CON UNA STRETTA COLLABORAZIONE TRA LE FAMIGLIE ED IL TERRITORIO

PUO' VEICOLARE MESSAGGI DI UNA NUOVA CULTURA DELLA SALUTE, DI INCLUSIONE E PROTEZIONE SOCIO SANITARIA DELLE FAMIGLIE A MAGGIOR RISCHIO O PROVENIENTI DA CULTURE DIVERSE

RAPPRESENTA UNO SPAZIO PER INTERVENTI A SOSTEGNO DELLA SALUTE, PER ATTIVITA' DI INFORMAZIONE, PER L'ACQUISIZIONE DI COMPORTAMENTI CORRETTI E CONSAPEVOLI

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

PIANO PER IL BEN…ESSERE DELLO STUDENTE 2007-2010

LE 10 AZIONI:

1. **CRESCERE SANI**
2. **CIBO E SALUTE**
3. **LA NATURA SIAMO ANCHE NOI**
4. **SIAMO TUTTI CAMPIONI**
5. **ATTIVARSI PER GLI ALTRI**
6. **IMPARARE INSIEME**
7. **CITTADINI D'ITALIA**
8. **RISPETTO E LEGALITA' – PREVENIRE E CONTRASTARE IL BULLISMO E LA VIOLENZA DENTRO E FUORI LA SCUOLA**
9. **UNA STRADA SICURA**
10. **TECNOLOGIA AMICHE**

Il programma "Guadagnare Salute" del Ministero della Salute nato dall'esigenza di favorire l'adozione di quei comportamenti quotidiani in grado di contrastare l'insorgenza di patologie croniche, facendo guadagnare "anni di vita in salute" ai cittadini

I temi principali

"Guadagnare Salute" si articola in un programma trasversale governativo e in 4 programmi specifici basilari:

- comportamenti alimentari salutari
- lotta al tabagismo
- lotta all'abuso di alcol
- promuovere l'attività fisica

Piattaforma nazionale su alimentazione, attività fisica e tabagismo

Istituita presso il Ministero della Salute con il compito di formulare proposte ed attuare iniziative, in coerenza con il programma "Guadagnare salute", prevede la partecipazione delle amministrazioni centrali, delle regioni e province autonome e delle associazioni firmatarie dei protocolli di intesa

Protocolli d'intesa

Il protocollo d'intesa col Ministero della Pubblica Istruzione

Il Ministero della Salute attraverso il protocollo d'intesa col Ministero della Pubblica Istruzione intende coinvolgere il mondo della scuola per attivare programmi specifici finalizzati alla correzione di stili di vita ritenuti sbagliati

I protocolli d'intesa con associazioni, imprese e sindacati

Il 3 maggio sono stati firmati i Protocolli d'intesa del Programma, tra il Ministro della Salute Livia Turco e i rappresentanti di 22 organizzazioni del Sindacato, delle Imprese e dell'Associazionismo

Il protocollo d'intesa col Ministero per le politiche giovanili e le attività sportive

Il protocollo mira a sensibilizzare la popolazione, e in particolare i giovani, sulla rilevanza di uno stile di vita attivo, quale efficace strumento per la prevenzione dei rischi per la salute, a promuovere lo sport tra le persone diversamente abili e a proporre modelli estetici corretti

Alimentazione

Rischi di una cattiva alimentazione

L'assunzione errata di alimenti, sia nella quantità che nella qualità, può essere uno dei fattori principali nella determinazione di stati patologici, come l'ipertensione arteriosa, l'obesità etc.

La piramide alimentare

Simbolo di una "sana ed equilibrata alimentazione", è uno strumento utilizzato da dietologi, medici e nutrizionisti per indicare con praticità ed immediatezza un modo corretto di alimentarsi. Alla base della piramide si trovano i cibi da consumare quotidianamente, al vertice quelli da assumere con moderazione

Mangiare sano e con gusto

La salute si conquista innanzitutto a tavola, imparando sin da bambini le regole del mangiar sano. Una corretta alimentazione è fondamentale per una buona qualità di vita e per invecchiare bene

Le nostre abitudini a tavola

La dieta degli adulti europei risulta eccessivamente ricca di grassi: la percentuale di lipidi varia infatti dal 30% fino a oltre il 40% dell'apporto calorico totale, quando quella raccomandata sarebbe del 15-30%. Ecco alcuni dati scaturiti da indagini effettuate su domanda e vendita di alimenti

I dieci consigli degli esperti

Mangiare meglio e con più gusto, proteggendo la propria salute è possibile. Ecco alcuni suggerimenti e indicazioni generali messi a punti da esperti della nutrizione

L'attività fisica

La sedentarietà, oltre a predisporre all'obesità, può compromettere altri aspetti della salute. Uno stile di vita poco attivo è un fattore di rischio per patologie come la cardiopatia coronarica, il diabete, il tumore al colon etc.

I dieci consigli degli esperti

Una buona salute, forma o condizione fisica è garantita da uno stile di vita sano piuttosto che da una eredità genetica. Una vita attiva è lo strumento migliore per prevenire molte patologie. Per mantenersi in buona salute è necessario "muoversi" cioè camminare, ballare, giocare, andare in bicicletta. Ecco alcune semplici regole da seguire per una "lunga vita… in movimento"

Vantaggi di una vita attiva

Per mantenersi in buona salute è necessario "muoversi", cioè camminare, ballare, giocare, andare in bicicletta. Una modica attività fisica contribuisce a ridurre i rischi collegati all'obesità e al sovrappeso e a prevenire malattie cardiovascolari, diabete, osteoporosi; contribuisce, inoltre, al benessere psicologico, riducendo ansia, depressione, senso di solitudine etc.

Fumo

Rischi per la salute
Il fumo è “la prima causa di morte facilmente evitabile”. Solo nel nostro Paese è considerato il responsabile di circa il 30% delle morti per tumore; nel mondo sono attribuiti al fumo il 75% dei casi di cancro alla cavità orale, alla faringe e all’esofago e l’80% dei tumori polmonari. Inoltre, rappresenta il principale responsabile di altre patologie, quali: l’infarto miocardio, l’ictus, le bronchiti croniche ostruttive ed altri disturbi dell’apparato respiratorio

Come smettere di fumare
Non esiste una cura miracolosa per smettere di fumare né tanto meno un rimedio uguale per tutti. Per alcuni può essere più semplice, per altri più complicato. Ecco alcuni suggerimenti che possono aiutare a rinunciare a questo pericoloso vizio

Quadro normativo divieto di fumo
Dal 10 gennaio 2005 in Italia è in vigore l'art.51 della Legge 3/2003 che vieta di fumare nei locali aperti ad utenti o al pubblico, siano essi luoghi di svago o di lavoro. Tutta la normativa sul divieto e sulla pubblicità dei prodotti da fumo

Alcol

Rischi per la salute
Bere un bicchiere in compagnia rappresenta per molti un piacere irrinunciabile. Per alcuni, tuttavia, bere può essere la causa di numerosi problemi. Un’adeguata conoscenza delle modalità di consumo delle bevande alcoliche è determinante per mantenere un buono stato di salute

Consumo di bevande alcoliche e guida
L’alcol alla guida è la prima causa di morte tra i giovani italiani di 15-24 anni. Secondo il codice della strada, il limite legale di alcolemia durante la guida non deve superare 0,5 gr/litro. In media un bicchiere di una qualsiasi bevanda alcolica (12 gr di alcol) determina un’alcolemia di 0,2 gr/litro

Atti programmatici e pubblicazioni
Il Piano nazionale alcool e salute, le relazioni del Ministro al Parlamento sugli interventi realizzati in materia di alcol e le rilevazioni delle attività nel settore dell'alcoldipendenza

La rilevazione statistica sui servizi e gli utenti
I dati dei servizi in Italia, degli utenti e della tipologia di assunzione di alcol, dall'ultima rilevazione delle attività nel settore dell'alcoldipendenza, redatta dalla D.G. Prevenzione sanitaria del Ministero della salute

Altri progetti

I Ministeri della Salute e della Pubblica Istruzione, nell'ambito del programma Guadagnare salute hanno promosso il **progetto "Frutta Snack"**, una sperimentazione che prevede varie azioni tra cui l'installazione di distributori automatici di merende a base di frutta fresca e trasformata, con Centrale come soggetto attuatore per l'esperienza maturata. Il progetto pilota nazionale coinvolge 80 scuole superiori nelle province di Roma, Bologna e Bari, circa 60.000 ragazzi, gli insegnanti e le famiglie.

COME LE POLITICHE SOCIALI E SANITARIE PROMUOVONO LA SALUTE:

ORIENTANDO LA PROPRIA AZIONE AL PERSEGUIMENTO DI OBIETTIVI CHE TENDANO A MIGLIORARE LE CAPACITA DELLE PERSONE DI CONTROLLARE LE PROPRIE CONDIZIONI DI VITA E I FATTORI CHE POSSONO FAVORIRE UN MIGLIORAMENTO DELLO STATO DI SALUTE.

SOTTO QUESTO PROFILO IL CONCETTO DI SALUTE È EFFETTIVAMENTE GLOBALE E COMPRENSIVO DELLE DIVERSE COMPONENTI DELLA VITA INDIVIDUALE E COLLETTIVA.

La responsabilità di agire sugli stili di vita e sulle condizioni di benessere non è pertanto solamente un obiettivo del sistema sanitario il quale deve essere in grado di contribuire,

per la propria parte, ad un'azione che vede convergere sulla scena

molteplici attori, che si mettono in movimento a partire da una sceneggiatura complessa, perché complessa è ormai

la condizione che caratterizza le nostre comunità locali.

Il ruolo a cui sono chiamate gli EE.LL., le Scuole e le Aziende è sempre più quello di partecipare a politiche integrate che richiedono sforzi di cooperazione

inter-istituzionale tra gli attori e nuovi modelli di relazioni.

Questa progressiva fluidità di rapporti e di regole rende il quadro dell'azione amministrativa più articolato e complesso

Da sempre le persone sono al centro dei servizi pubblici e da sempre la qualità dei risultati dipende in larga misura dalle qualità professionali e personali degli operatori che spesso sopperiscono ,

con il loro impegno anche a carenze strutturali e a difficoltà operative

Fra le diverse linee operative è opportuno ricordarne in particolare due:

- **agire congiuntamente sui diversi determinanti della salute e delle condizioni di benessere, passando, concettualmente dalla sanità alla salute e, più operativamente, dall'assistenza alla promozione del benessere;**
- **coinvolgere i differenti attori in grado di incidere sulle dimensioni della qualità della vita della popolazione, passando dalla partecipazione alla condivisione e dall'azione individuale alla responsabilizzazione collettiva.**

Una prospettiva di fondo che permea in maniera diffusa la fase attuale è infatti quella della programmazione negoziata.

Le grandi sfide:

- Rendere attrattive le aziende per i talenti migliori recuperando una capacità competitiva sul mercato del lavoro
- Sviluppare un maggiore senso di appartenenza e motivazione tra le persone che operano nei servizi, riconoscendo ai migliori una differenziazione di condizioni ed una visibilità esterna dei risultati ottenuti
- Investire nella formazione del personale ed in percorsi di apprendimento capaci di sviluppare nuove competenze, capaci di andare oltre ai tradizionali saperi e conoscenze

STANNO EMERGENDO NUOVI LUOGHI EDUCATIVI OLTRE LA SCUOLA
E SI STA DIFFONDENDO LA CONSAPEVOLEZZA DI QUANTO SIANO
RILEVANTI I PROCESSI FORMATIVI PER IL BENESSERE PERSONALE E SOCIALE

TUTTO CIO' SOTTOLINEA L'IMPORTANZA DI COSTRUIRE DELLE
PROFESSIONALITA' CHE SAPPIANO PORRE L'ATTENZIONE AL CONTESTO SOCIALE, ESERCITARSI IN CONDIZIONE DI COMPLESSITA', VALORIZZARE LE POSSIBILITA' E LE CAPACITA' DI COMUNICAZIONE, RICONOSCERE E RISPETTARE LE DIVERSITA'

Finito di stampare nel mese di luglio 2008
nello stabilimento della RAGUSA GRAFICA MODERNA – BARI

"L'itinerario formativo realizzato nel corso del presente anno scolastico, si è proposto l'obiettivo prioritario di andare incontro all'esigenza, avvertita da gran parte del corpo docente, di **lavorare insieme,** *cioè di conoscersi, di collaborare, di tessere rapporti professionali, di percorrere, nei limiti del possibile, itinerari progettuali comuni, di operare condividendo i medesimi propositi, insomma di* **lavorare in rete,** *nel senso più alto e lato del termine."*

"In una civiltà in cui la velocità sta determinando la dissociazione dello spazio, del tempo e delle relazioni, la frammentazione dei percorsi identitari, l'immediatezza della gratificazione e l'istantaneità delle emozioni, sarà allora fondamentale recuperare, nei processi pedagogici e formativi, il valore dell'attesa e del progetto, della costanza e della continuità, del silenzio e delle pause, della lentezza e della riflessione; richiamare il senso del mistero e dello stupore, della meraviglia e della speranza, della bellezza, della semplicità e dell'armonia dei sentimenti."

"L'interdisciplinarità non tollera l'assolutizzazione di alcun sistema scientifico o culturale, favorendo, in tal modo, la pari dignità e quindi la reciproca relatività di tutte le culture e, dunque, incrementando l'acquisizione, da parte dei docenti, di un costume professionale materiato sempre (in ogni momento e senza alcun residuo ideologico di nessun genere), di **spirito critico e riflessivo,** *che è poi la caratteristica fondamentale del docente come autentico* **intellettuale** *che ha l'abitudine ad interrogarsi e ad esercitare la sua* **libertà di insegnamento come insegnamento di libertà.***"*