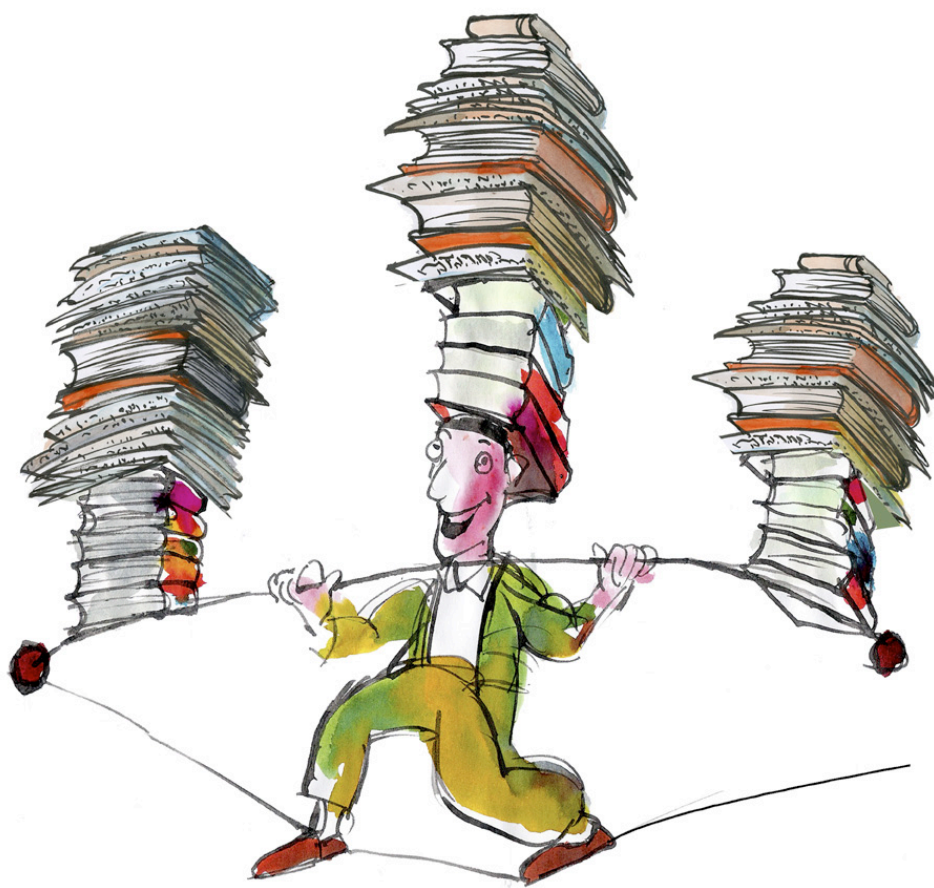


La promozione della salute nella scuola

Atti del convegno

SUPSI Lugano-Trevano
19 agosto 2011



FORUM per la promozione della



Impressum

Questo documento raccoglie gli interventi degli oratori intervenuti nell'ambito del convegno che si è tenuto a Lugano il 19 agosto 2011, organizzato da Forum per la promozione della salute nella scuola e Radix Svizzera italiana - Rete svizzera delle scuole che promuovono la salute.

Editori: Forum per la promozione della salute nella scuola.
Radix Svizzera italiana - Rete svizzera delle scuole che promuovono la salute.
Redazione e grafica: Marcello Martinoni, Andrea Rezzonico (Consultati - Taverne).
Disegni: Giovanni Zraggen.
Stampa: Tipografia Torriani, Bellinzona.

© 2012, Forum per la promozione della salute nella scuola, Bellinzona.
Si autorizza la riproduzione a fini non commerciali e con citazione della fonte.

Citazione bibliografica: Forum per la promozione della salute nella scuola (a cura di) (2012). Promozione della salute nella scuola: atti del convegno SUPSI, Lugano-Trevano, 19 agosto 2011. Bellinzona: Forum per la promozione della salute nella scuola.

Questa pubblicazione è scaricabile all'indirizzo: www.ti.ch/forumsalutescuola
Ordinazione della versione cartacea: forumsalutescuola@ti.ch

Con il sostegno di:



Repubblica e Cantone
Ticino

Repubblica e Cantone Ticino

- Dipartimento della sanità e della socialità (www.ti.ch/dss)
- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (www.ti.ch/decs)



Rete Svizzera educazione + salute

Un programma dell'Ufficio federale della sanità pubblica (www.educazionosalute.ch)

In collaborazione con:



Istituto universitario federale per la formazione professionale

Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana

SUPSI

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Indice

Prefazione	4
Intervento del Consiglio di Stato	
Presentazione	5
Perché un convegno sulla promozione della salute nella scuola?	
Sintesi	6
Teoria e pratica	7
Facteurs déterminants de facilitation et approche de promotion de la santé	
Jean-Pierre Deschamps	9
Ruolo del docente, valorizzazione della relazione allievo-docente	
Giorgio Blandino	15
Qualità di vita al lavoro e benessere del docente	
Nicola Grignoli	21
Le Réseau suisse d'écoles en santé	
Edith Lanfranconi Gaël-Anne Pannatier	27
Construire un projet de promotion de la santé	
Impact sur les facteurs de protection chez les élèves Jean Schaer	33
Le risorse emotive nella scuola	
Giorgio Blandino	39
Valutazione del convegno	48

Prefazione

Intervento del Consiglio di Stato

La carta della promozione della salute nella scuola elaborata dal Forum ricorda che le scuole che promuovono la salute si impegnano ad offrire un ambiente sicuro e favorevole alla salute, dove ciascuno possa vivere, lavorare, imparare e sviluppare armoniosamente la propria personalità. Questo concetto è compatibile con i valori essenziali della scuola pubblica, come pure con il bisogno della scuola di prevenire il disagio di allievi, ma anche sempre più spesso di famiglie e, a volte, anche di insegnanti.

Alla scuola viene chiesto il compito di educare e formare, ma sempre più spesso di prendersi anche "*cura*" di situazioni complesse di disagio familiare o sociale che la società nel suo insieme a volte fatica a riconoscere e ad assumere. Grande quindi il compito che viene affidato alle maestre e ai maestri, alle docenti e ai docenti, come grandi sono le aspettative.

Per poter operare bene e con qualità la scuola deve poter circoscrivere il suo ambito d'azione, deve disporre degli strumenti adeguati e deve poter contare su una rete sociale "esterna" di riferimento.

Affinché ogni allievo e ogni docente possa vivere bene la scuola e affrontare i suoi compiti, esso deve provare piacere per l'attività che fa e devono essere garantite le condizioni per un buon insegnamento e un buon clima di classe.

In questo senso il nostro principale impegno deve andare nella direzione di dare gli strumenti e le risorse necessarie alla scuola e ai suoi educatori per operare con qualità. Solo in questo modo potremo raggiungere l'obiettivo di una scuola che offre alle proprie componenti un ambiente sicuro e favorevole alla salute, nel rispetto delle differenze individuali, dove ciascuno può vivere, lavorare, imparare e sviluppare armoniosamente la propria personalità e le proprie potenzialità secondo i propri ritmi.

La presente pubblicazione offre la possibilità di confrontarsi e discutere di come rendere possibile questo obiettivo e l'ottima partecipazione dei docenti alla giornata di studio mostra la necessità e la voglia di rinnovare il proprio impegno a favore della scuola e dei suoi valori.

Concludo augurando un buon anno scolastico e ringraziando tutti gli operatori scolastici per l'impegno e la passione con cui quotidianamente lavorano nelle scuole per educare e formare le cittadine e i cittadini di domani: sono valori irrinunciabili, per i quali le giovani generazioni saranno loro sempre grate.

Manuele Bertoli
Consigliere di Stato
Direttore Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport

Paolo Beltraminelli
Consigliere di Stato
Direttore Dipartimento della sanità e della socialità

Presentazione

Perché un convegno sulla promozione della salute nella scuola?

"Le lien qui existe entre la santé de l'enfant et l'éducation qu'il reçoit est extrêmement solide. Tout comme la santé conditionne beaucoup la capacité d'apprentissage, une fréquentation scolaire assidue constitue l'une des clés d'une meilleure santé."

Il legame intrinseco tra scuola e salute, come indicato nella citazione, è sempre più evidente. Molte sono le constatazioni che lo dimostrano: la scuola è luogo d'insegnamento, ma anche di crescita personale e di apprendimento sociale; star bene a scuola è un diritto; con un clima positivo si impara meglio. Molte sono tuttavia anche le osservazioni che mostrano come scuola e salute siano due concetti non sempre facili da far convivere: in particolare le difficoltà di integrare la promozione della salute nel contesto scolastico; e di selezionare e coordinare le sempre più numerose offerte di interventi preventivi da parte di enti esterni che non sempre garantiscono un'elevata qualità e che, anche quando valide, restano spesso iniziative sporadiche.

La mancanza di consenso sui concetti operativi ostacola la scelta e il coordinamento di queste proposte. Da qui l'importanza di chinarsi sul concetto di promozione della salute nella scuola che permette di offrire un quadro concettuale e strutturale che dia senso e continuità alle diverse attività di prevenzione e permetta di integrarle alla realtà scolastica. Occorre inoltre contribuire a diffondere una cultura della promozione della salute nella scuola, favorendone i presupposti e le modalità di lavoro almeno presso gli operatori che intendono avviare progetti in questo ambito.

Questo era l'obiettivo del convegno "La promozione della salute nella scuola" tenutosi il 19 agosto 2011 presso la SUPSI di Trevano e degli organizzatori: il *Forum per la promozione della salute nella scuola, Radix - Rete svizzera delle scuole che promuovono la salute*.

Questa giornata formativa voleva offrire l'opportunità di riflettere sul concetto di promozione della salute nel contesto scolastico e sulle sue implicazioni per la quotidianità degli attori scolastici implicati. I relatori hanno affrontato temi generali quali i fattori che possono influenzare il clima e il benessere scolastico e aspetti più specifici legati al ruolo del docente: l'importanza delle competenze relazionali e la gestione delle risorse emotive nella professionalità degli insegnanti.

L'obiettivo fondamentale è di far sì che la scuola diventi per tutti un luogo di vita dove il confrontarsi con gli altri e imparare a superare le difficoltà, faccia aumentare la fiducia in sé stessi e le competenze sociali. L'ambiente scolastico dev'essere concepito in modo che gli allievi e l'insieme degli attori legati alla scuola si sentano bene e possano contribuirvi con delle buone prestazioni.

La promozione della salute, come più volte discussa durante il convegno, è trasversale alle singole discipline (materie) ed è presente in ogni atto educativo e in ogni interazione nel vissuto quotidiano della scuola, non è un tema che può essere solamente delegato agli esperti, ma deve essere promossa e sostenuta da tutti gli attori scolastici e sanitari in collaborazione per arrivare a realizzare una "scuola in salute".

Barbara Bonetti Matozzo, coordinatrice del Forum per la promozione della salute nella scuola.
Pelin Kandemir Bordoli, responsabile progetti Radix Svizzera italiana.

Sintesi

La salute nella scuola, o piuttosto, le scuole che promuovono la salute, rappresentano una sfida istituzionale e individuale che emerge trasversalmente dai contributi raccolti durante il convegno "Promozione della salute nella scuola" tenutosi il 19 agosto 2011 presso la SUPSI di Lugano-Trevano.

La promozione della salute, indipendentemente dal contesto in cui si opera, esige e stimola innovazioni concettuali e operative. I contributi raccolti, da prospettive diverse, insistono sulla necessità di favorire e sostenere trasformazioni sia nell'organizzazione della scuola, sia rispetto ai ruoli e le competenze dei singoli attori, in particolare dei docenti. Gli aspetti da considerare appaiono quindi molteplici e con una emergente esigenza di sviluppare un approccio sistemico e un lavoro di rete. L'importanza della Carta di Ottawa nell'evoluzione della promozione della salute negli ultimi decenni viene citata da diversi autori.

Deschamps, nel suo contributo, dettaglia i fattori di successo e insuccesso legati agli interventi nell'ambito scolastico, sottolineando le differenze fondamentali esistenti tra i servizi di medicina scolastica, incentrati soprattutto su aspetti sanitari, e la promozione della salute nella scuola, che esige interventi multidisciplinari relativi ai determinanti della salute.

Blandino, nei due diversi contributi, si sofferma sulla figura del docente e la relazione con gli allievi. Dall'analisi proposta emerge l'importanza non solo delle dotazioni tecniche, ma soprattutto delle competenze relazionali e delle risorse emotive dell'insegnante e della scuola. I docenti necessitano di maggiori appoggi e formazione continua. Il contributo conclusivo espone in forma concreta l'importanza di capire e gestire le risorse emotive (capacità di tollerare le frustrazioni, di ascoltare e comunicare) nella quotidiana relazione tra docente e allievo.

Grignoli contestualizza i concetti di qualità di vita e stress nell'ambito scolastico, interessandosi in particolare al ruolo del docente e all'esigenza di riflettere sulla sua funzione. Il tema di concepire dei "piani di sviluppo professionale" (promosso dal competente Dipartimento) viene analizzato anche in chiave di prevenzione dello sviluppo di un'insoddisfazione professionale e relativi rischi di burnout.

Lanfranconi e Pannatier si concentrano su una prospettiva istituzionale e nazionale, presentando l'evoluzione e le prospettive della Rete svizzera delle scuole che promuovono la salute. Rilevante appare la messa in rete di esperienze, anche a livello internazionale, e l'esigenza di offrire alle sedi scolastiche che ambiscono a essere "promotrici di salute" l'accompagnamento relativo al metodo e ai contenuti, in particolare nell'ambito del programma denominato "intervento precoce".

Schaer analizza la promozione della salute nella scuola e il ruolo del clima scolastico, che si sviluppa lungo gli assi relazionali ed educativi, di giustizia, sicurezza e appartenenza. L'analisi di un progetto concreto evidenzia l'importanza del coinvolgimento attivo degli allievi sin dalla fase di ideazione degli interventi, in modo da rispondere a reali esigenze, ed evidenzia la necessità di predisporre indicatori in grado di monitorare e valutare l'impatto delle attività svolte.

La valutazione quantitativa e qualitativa realizzata a conclusione del convegno conferma un elevato grado di interesse e soddisfazione per le tematiche affrontate e il desiderio di poter partecipare in futuro a eventi, momenti formativi e di confronto, sulle implicazioni legate alle "scuole che promuovono la salute".

PROMOZIONE DELLA SALUTE NELLA SCUOLA

Teoria e pratica



Facteurs déterminants de facilitation et approche de promotion de la santé

Jean-Pierre Deschamps



Docteur en médecine, spécialisé en santé publique et pédiatrie. Professeur honoraire des Universités, professeur de santé publique à la Faculté de Médecine de Nancy (École de Santé Publique, Université de Lorraine, France), membre de la Conférence nationale de Santé, Président de la Commission nationale d'appel de qualification en santé publique (Conseil national de l'Ordre des Médecins), Professeur à l'École de Médecine de Djibouti.

Santé et éducation

La rencontre des deux termes paraît évidente. On parle de plus en plus d'«Ecole en santé», notamment en Suisse où le Réseau suisse d'écoles en santé est particulièrement dynamique. Cette locution est très belle. Car *stricto sensu*, elle évoque, non pas la santé des élèves, non pas la santé des membres de la communauté scolaire, mais bien *la santé de l'école*. Si l'objectif de l'école est d'être "en santé", il faut donc qu'elle fonctionne bien, qu'elle remplisse correctement sa fonction éducative, que ceux qui la fréquentent, enfants, adolescents, adultes parents ou professionnels, s'y sentent bien. Et ils sont alors en bonne santé puisque, depuis 60 ans, il est admis que la santé, c'est le bien-être, autrement dit "être bien". Et inversement, puisqu'ils se sentent bien, c'est que l'école est performante...

Ce n'est pas autre chose que ce que déclare la fondation Radix: "Les élèves et le corps enseignant sont plus performants lorsque des conditions propices au bien-être psychique et physique sont établies et valorisées dans les établissements. La santé, en tant qu'aspect central de la qualité de l'école, réclame des mesures appropriées", ou encore Educazione+salute Rete Svizzera: "L'ambiente scolastico deve essere concepito in modo che chi è coinvolto nell'educazione (alunni, corpo insegnante, genitori e personale amministrativo) possa studiare, lavorare ed interagire in un contesto sano e che favorisca la salute. Questo approccio contribuisce al benessere dell'insieme degli attori legati alla scuola ed crea le premesse per una scuola di qualità".

Pour argumenter mon propos, je me situe avant tout comme médecin de santé publique et pédiatre, familier du système français de santé scolaire (dénommé "service de promotion de la santé en faveur des élèves"). C'est donc sur mon expérience de l'institution scolaire française que je m'appuie, mais aussi sur celle de l'Etat de Genève, dont un ouvrage paru en 2004 a relaté, balayée sur plus d'un siècle, l'histoire de la santé scolaire, et aussi sur ce que m'a appris ma récente participation à plusieurs réunions en Suisse, dans le cadre de l'OMSV (Organisme Médico-Social Vaudois) ou de la CROTCEs (Conférence Romande et Tessinoise des Chefs d'Établissement Secondaire).

Approches traditionnelles et ruptures: la Charte d'Ottawa et la promotion de la santé

Historiquement l'amélioration de la santé à l'école se fondait sur le dépistage de quelques maladies et sur une "éducation sanitaire" assez traditionnelle, faite de "leçons" prodiguées par l'enseignant, l'infirmier/ière ou le médecin.

En 1986 est publiée la Charte d'Ottawa, que l'on peut considérer comme le texte fondateur de la santé publique moderne. La promotion de la santé, c'est le processus qui apporte aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et ainsi de l'améliorer, avec l'objectif de réduire les écarts d'état de santé, d'offrir à tous les mêmes ressources et les mêmes possibilités pour réaliser pleinement leur potentiel de santé. La charte précise que les gens ne peuvent pas réaliser leur potentiel de santé optimal s'il ne prennent pas en charge eux-mêmes les éléments qui déterminent leur état de santé.

Le Réseau suisse d'écoles en santé, comme le Réseau européen, se fonde sur les principes définis en 1986 par la Charte d'Ottawa, qui appelle à:

- mener des *politiques publiques de bonne santé*.
- développer des *environnements "supportifs"*.
- renforcer l'*action communautaire*.
- développer les *aptitudes individuelles*.
- réorienter les *services de santé*.

Ainsi le SSJ (Service de Santé de la Jeunesse) de Neuchâtel (Mieux vivre ensemble à l'école, 2004) déclare que "La promotion de la santé à l'école vise à améliorer l'environnement physique et social, la qualité de vie, ainsi que le climat de communication au sein de l'établissement. Elle vise également à développer les capacités de chacun, adultes comme jeunes, à prendre soin de sa santé et à participer activement à la vie de l'établissement".

Le texte d'Ottawa a marqué la santé publique moderne: pour la première fois l'accent était mis, non pas sur la responsabilité des autorités sanitaires, mais sur le fait que toutes les dispositions prises, dans quelque institution ou dans quelque cadre réglementaire que ce soit, pour améliorer l'existence des gens, constituaient la manière la plus efficace de promouvoir la santé. Ce n'était pas autre chose que ce qu'avait suggéré en 1946 le préambule de l'OMS, mais c'était dit clairement, concrètement, comme une interpellation à tous ceux, responsables politiques, économiques, sociaux (et donc scolaires) dont forcément l'action concerne la vie des gens et donc la promotion - ou la non-promotion - de leur santé. L'école est concernée au premier chef par la mise en application de la charte d'Ottawa.



Fig 1: Les 5 axes de travail de la Charte d'Ottawa. Fonte: OMS

Un autre texte important, en complémentarité de la Charte d'Ottawa, est la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (1989) qui considère la nécessité "de préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever (...) dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité"; elle assure que "dans toutes les décisions qui concernent les enfants (...) l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale" et que "les Etats s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être" (...); ils "veillent à ce que le fonctionnement des institutions (...) soit conforme aux normes fixées (...) particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé...".

L'école publique assure sa mission de formation (...) sur la base des principes suivants, disait en 2003 la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique) de la Suisse romande et du Tessin:

- Le respect de la personne.
- Les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant.
- Le principe de l'éducabilité, qui suppose que chacun est en mesure d'apprendre (...) et que l'enseignant, l'élève et l'environnement y contribuent.
- Les principes de l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et les moyens de formation correspondant à ses besoins.

La promotion de la santé à l'école peut, à la lumière de ces textes, être déclinée selon trois aspects complémentaires:

- L'école, lieu de bien-être, d'épanouissement, de préparation à une vie adulte gratifiante et citoyenne, donc lieu, entre autres, d'une éducation citoyenne et d'une éducation à la santé, non pas conçues nécessairement selon des programmes spécifiques d'enseignement, mais intégrées à l'ensemble du processus éducatif.
- L'école, lieu de mise en œuvre des mesures de soins préventifs - et parfois curatifs - à travers l'action des services de santé scolaire.
- L'école, lieu d'égalité des chances pour les enfants malades et handicapés.

Clairement, le premier et le troisième de ces points relèvent d'un travail en commun entre professionnels de l'éducation et professionnels de la santé, où les enseignants ont sans doute la plus grande part. Le second donne la responsabilité essentielle aux infirmier(e) et aux médecins, mais les enseignants y ont aussi un rôle important.

Dans les années 1990 le directeur d'un grand lycée français déclarait:

"La promotion de la santé,

- C'est engager un maximum de jeunes dans des activités qui les passionnent, avec des adultes motivés, des enseignements où ils trouvent du plaisir, dans le respect des compétences des enseignants.
- C'est que le lycée devienne un lieu de convivialité, une école ouverte (y compris le soir, le week-end, pendant les vacances...) où les jeunes puissent trouver du bien-être.
- C'est que toutes les décisions que je prends en tant que chef d'établissement, quant à la vie du lycée et la pédagogie soient conformes aux exigences de bien-être et de qualité de vie des élèves".

(J Rémy, proviseur de lycée, Gennevilliers)

On ne saurait trouver meilleure définition de la promotion de la santé.

De manière plus technique, mais à la signification très proche, l'Union Internationale de Promotion et d'Éducation de la Santé (UIPES), en 2010, définit ainsi une "école promotrice de santé". Celle-ci:

- Promeut la santé et le bien-être des élèves, et de l'ensemble des personnels scolaires.
- Vise à améliorer les résultats scolaires des élèves.
- Crée un environnement sécuritaire et "supportif".
- Intègre la santé dans les activités courantes de l'école.
- Implique la participation et l'autonomie des élèves.
- Collabore avec les parents et la communauté locale.
- Se fixe des objectifs basés sur des données précises et procède à une évaluation continue de leur réalisation.

L'éducation à la santé

Dans les textes cités ci-dessus, curieusement, les mots "éducation à la santé" apparaissent peu. C'est bien le signe d'une approche plus globale de la santé dans l'école. Car longtemps l'éducation à la santé à l'école a été fondée sur une approche thématique, dans la salle de classe, abordant séparément des domaines tels que le tabagisme, l'usage du tabac ou de l'alcool, l'activité physique, l'alimentation, la sexualité, la sécurité, la santé mentale, etc. Ceci existe encore dans les écoles, par exemple à propos de l'obésité ou de la consommation de drogues. C'est peu efficace car la supposition d'un lien entre ces approches et les comportements n'est pas confirmée par l'expérience (UIPES, 2010).

Mais dès 1968, à l'OMS, un comité d'experts a défini de manière beaucoup plus globale les objectifs de l'éducation à la santé:

- Modifier le comportement sanitaire de la personne et de la collectivité et renforcer les comportements favorables préexistants.
- Développer chez les personnes le sens des responsabilités pour leur propre santé et celle de la collectivité, et leur aptitude à participer de manière constructive à la vie de la collectivité.
- Promouvoir le sens de la dignité et de la responsabilité de la personne en même temps que celui de la solidarité et de la responsabilité collective.

Aujourd'hui, qu'est-ce qu'éduquer à la santé?

- Transmettre des informations, des compétences? Mais qui va assurer cette transmission? A qui? Sur quelle santé? Dans quelle relation éducative?
- Changer les comportements? Mais les comportements de qui? Lesquels?

L'éducation à la santé, aujourd'hui, exige que l'on réponde à ces questions.

On ne saurait en effet continuer à faire de l'éducation à la santé une sorte de discipline d'enseignement parmi les autres. Elle ne peut être qu'intégrée à l'ensemble des activités pédagogiques. En France, dans les années 1990, l'affirmation du rôle fondamental des enseignants, la nécessaire participation des professionnels de santé scolaire, la prise de conscience de la nécessité d'une formation initiale et continue des deux catégories de personnels concernés, l'intégration de l'éducation à la santé dans l'enseignement d'un certain nombre de disciplines, ont contribué à "institutionnaliser" l'éducation à la santé dans le fonctionnement ordinaire de l'école. En 1998, un texte réglementaire

indiquait que "l'évolution des missions confiées à l'école implique que la place de l'éducation à la santé [soit] réaffirmée, non seulement dans les enseignements, mais aussi à travers l'ensemble des activités éducatives (...). L'éducation à la santé doit s'inscrire dans un projet éducatif global. (...) A l'opposé d'un conditionnement, l'éducation à la santé vise à aider chaque jeune à s'approprier les moyens d'opérer des choix, d'adopter des comportements responsables, pour lui-même comme vis à vis d'autrui et de l'environnement".

"Toutes les circonstances de la vie scolaire" - dit le texte - "se prêtent à l'éducation à la santé: non seulement les enseignements, mais aussi l'accueil des élèves, l'organisation du cadre et des rythmes de vie, l'utilisation des locaux, la restauration. Cela suppose que les élèves soient associés à la réflexion et aux responsabilités, et que les adultes adoptent, dans l'exercice de leur autorité, des attitudes de respect et de dialogue à l'égard des élèves. Les enseignants contribuent tous, dans leur activité pédagogique, à l'éducation à la santé, même ceux dont les matières enseignées n'ont pas directement trait à la santé. De même toute action des services de santé et des services sociaux est préparée et conduite dans un souci d'éducation: les examens systématiques s'il en existe encore, les visites à l'infirmerie, les entretiens avec les travailleurs sociaux".

On est loin, ici, de la simple transmission de connaissances sur la santé...

Ecole en santé: facteurs défavorables et favorables

Mettre en œuvre la promotion de la santé dans l'école n'est pas toujours facile. Il existe de nombreuses contraintes, par exemple:

- La nécessité fréquente de projets à court terme, limités dans le temps (contraintes de financement essentiellement).
- L'habitude de développer des projets thématiques et non pas globaux.
- L'approche "médico-centrée", cherchant à appliquer le modèle biomédical, centré sur la maladie.
- La rigidité et le cloisonnement des disciplines scolaires.
- Parfois la non-implication du chef d'établissement et de l'ensemble de la communauté scolaire.
- Souvent le manque de communication entre les partenaires.

A l'inverse on peut formuler des facteurs facilitants, par exemple:

- Des politiques gouvernementales et locales favorables.
- Le soutien de l'administration et du chef d'établissement.
- La formation des partenaires, les enseignants principalement, mais aussi les responsables et les personnels administratifs, les professionnels de santé.
- La prévision d'un long temps: un trimestre, voire une année scolaire, ne suffisent pas à mettre en place un programme de santé à l'école.
- L'intégration dans l'ensemble des activités scolaires.
- La cohérence avec le contexte de vie des élèves et de l'école.
- Des méthodes rigoureuses.
- La communication, et la "célébration" à travers des manifestations festives.

Au total, être une école en santé relève avant tout de la qualité intrinsèque de l'école. On est loin des schémas traditionnels de la santé scolaire, *a fortiori* de la "médecine scolaire". Mais si les professionnels de la santé et du social gardent encore une place, différente certes, les enseignants sont, eux, concernés au premier chef. La condition, pour tous, est d'inscrire l'action dans un réel travail en commun.

Ruolo del docente, valorizzazione della relazione allievo-docente

Giorgio Blandino



Ordinario di Psicologia Dinamica alla Facoltà di Psicologia di Torino.

Presidente del Corso di Laurea Triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche.

Vice Presidente del Consiglio dell'Ordine degli Psicologi del Piemonte.

Questo intervento si occupa del senso e del significato del compito didattico-educativo e soprattutto delle dinamiche psicologiche e relazionali che attraversano la relazione docente-allievo, l'analisi si dipanerà attraverso quattro punti che riguarderanno rispettivamente:

1. Il lavoro dell'insegnante.
2. L'importanza di valorizzare la relazione docente-allievo.
3. Le nuove competenze necessarie per farlo.
4. Linee guida per sviluppare queste competenze¹.

Il lavoro dell'insegnante

In ogni processo di lavoro si mobilitano ansie (e talvolta vere e proprie angosce) di vario genere, sia soggettive, sia inerenti al compito e alle persone da cui dipendiamo. E' il riconoscimento e la gestione di queste ansie che favorisce la crescita professionale e lo sviluppo della capacità di cooperare. Pertanto chi presidia, presiede, o gestisce un processo di lavoro e di apprendimento dovrebbe saperle riconoscere e gestire, aiutando chi lavora a elaborarle e a crescere, come persona, nel momento in cui lavora e impara. Infatti l'insegnante, come leader, avendo una funzione di affiancamento all'allievo nel momento in cui assume questa responsabilità assume al contempo la gestione delle ansie connesse al lavoro.

Ogni lavoro, dunque, ha una più o meno ampia quota di relazionalità ed è questa che va sviluppata perché non è data per natura o istintivamente. Lo schema seguente, da leggersi non in senso rigorosamente geometrico-matematico, ma come un tentativo di visualizzare graficamente l'analisi che stiamo conducendo, può aiutare a comprendere ciò che sto dicendo. Infatti procedendo dall'alto in basso possiamo osservare che, mano a mano che si restringe l'area del contenuto, si allarga quella della relazione e viceversa. Sempre procedendo dall'alto in basso, vediamo che la quota di relazionalità si allarga: minima nel lavoro esecutivo, è massima nel lavoro dell'analista.

Ora i problemi più complessi (e difficili) da affrontare nel lavoro dipendono proprio da questo ambito relazionale, la capacità di gestione del quale non è innata, ma va sviluppata. Nel caso dell'insegnante osserviamo, nella parte più scura del rettangolo, che la quota di relazionalità è molto ampia, più di quella del contenuto: è perciò questa l'area da sviluppare, tramite una adeguata formazione, poiché la capacità di gestire bene il gruppo e le relazioni, ovvero ben due delle tre aree proprie del suo lavoro, è strettamente collegata dalla capacità gestire la dimensione relazionale.



Fig 1: Quota di relazionalità Fonte: G. Blandino

Specificatamente infatti il lavoro dell'insegnante si dispiega su tre livelli interconnessi. Il primo livello concerne il suo specifico compito pedagogico ovvero la necessità di conseguire gli obbiettivi di apprendimento concettuale e pratico: è il cosiddetto insegnare a leggere, scrivere e far di conto. Il secondo livello in cui si dispiega il lavoro dell'insegnante concerne i rapporti con i singoli allievi, in quanto soggetti e individui che apprendono. Il terzo livello infine riguarda i rapporti con il gruppo di apprendimento vale a dire la classe.

1. Gli argomenti e le tesi illustrati in questo contributo sono ampiamente e dettagliatamente sviluppati in tre miei libri (di cui i primi due scritti in collaborazione con Bartolomea Granieri) dedicati alla scuola, all'insegnamento e alle implicazioni emotive che lo caratterizzano: *La disponibilità ad apprendere* (1995), *Le risorse emotive nella scuola* (2002), *Quando insegnare non è più un piacere* (2008), tutti pubblicati dall'editore Raffaello Cortina di Milano.

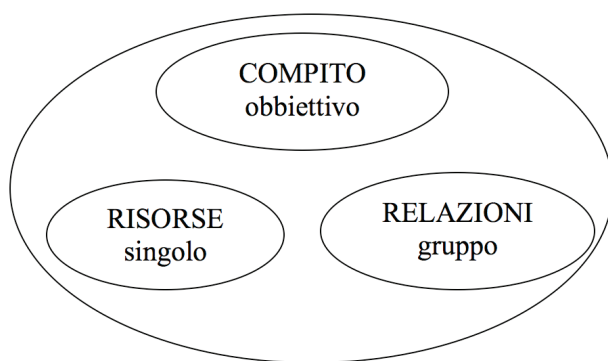


Fig 2: I tre livelli del lavoro del docente Fonte: G. Blandino

Tutte e tre queste aree, ovvero il programma, il singolo allievo, il gruppo di lavoro sono da gestire *contemporaneamente*, e il compito del docente è di lavorare non solo sugli obiettivi di apprendimento ma anche sulle potenzialità del singolo e sulla gestione delle dinamiche del gruppo classe.

Nella realtà invece gli insegnanti si occupano - e sono spinti dall'organizzazione scolastica a farlo - soprattutto del compito. Dell'allievo e del gruppo classe se ne occupano in maniera disorganica e non coordinata o addirittura, come capita in certi casi, non se ne occupano affatto. Così l'attenzione al compito, che è ineludibile, viene scissa dagli altri due livelli e non si pensa che il presidio integrato di tutti e tre gli aspetti sia la chiave per raggiungere meglio gli obiettivi. Estremizzando, potremmo perfino dire che, a rigore, un insegnante in quanto responsabile di un gruppo di lavoro finalizzato all'apprendimento, non dovrebbe neppure trasmettere nulla, ma solo *predisporre le condizioni* affinché gli alunni imparino. Naturalmente se è da stigmatizzare un insegnante che trascuri i due quadranti relazionali, altrettanto sarebbe negativo l'insegnante che si occupasse solo di questi trascurando i contenuti.

Dunque tutte e tre le aree sono da gestire anche se le due relazionali sono le più complesse perché gli insegnanti non sono sufficientemente preparati, o non vengono sufficientemente formati a gestire questi aspetti. Ma le difficoltà del lavoro dell'insegnante si manifestano soprattutto a questo livello e quindi è proprio questo il livello che andrebbe maggiormente curato.

Questo comporta che il docente disponga di un adeguato equipaggiamento emotivo e conseguentemente sappia assumersi quella che mi piace chiamare la "responsabilità emotiva". Per responsabilità emotiva intendo il modo di rispondere al compito primario che ci lega alle persone di cui dobbiamo favorire il processo di crescita, vale a dire la consapevolezza di come ci poniamo emotivamente e relazionalmente di fronte a colui che dobbiamo educare. La responsabilità emotiva è, in pratica, la responsabilità verso la propria mente e ciò che proviamo e sentiamo nel momento in cui siamo in relazione con un altro che da noi dipende. In questo senso la responsabilità emotiva caratterizza tutti quei lavori/compiti ad alto tasso di relazionalità come quello curativo, gestionale o, appunto, educativo. Educare, governare e curare (psicoanalizzare) ovvero proprio quei tre compiti che Freud (1925, 1937) chiamava "impossibili" per sottolineare come sempre ci mettono di fronte ai nostri limiti e fanno subito piazza pulita di ogni fantasia onnipotente.

A fronte di questi aspetti chi è il "buon" docente o almeno il docente - per dirla alla Winnicott - "sufficientemente" buono?

Diremo che è quello che non solo conosce la sua materia ed è capace di trasmetterla, ma quello che, soprattutto, è capace di creare, far nascere e far sviluppare buone relazioni di gruppo e tra gli allievi. Allo stesso modo un leader di gruppo è un "buon" leader non solo se conosce leggi e circolari tecniche e fa quadrare i bilanci, ma anche, e soprattutto, se sa creare un clima di collaborazione e fiducia, in cui le varie componenti siano integrate tra loro, e abbiano sempre la possibilità di esplicitare ed elaborare gli inevitabili conflitti che la vita professionale riserva.

Un docente dovrebbe quindi saper osservare, individuare, riconoscere e gestire (nel senso di ridimensionarli e superarli) gli ostacoli all'apprendimento derivanti dal gruppo stesso che si sommano a quelli derivanti dal singolo allievo e allocabili nella sua mente e nei suoi vissuti, o nella relazione docente allievo intesa come relazione duale.

Saper individuare questi ostacoli è fondamentale poiché il gruppo, comunque, costituisce il contesto nel quale si sviluppa la relazione didattico-pedagogica e quindi la medesima non solo può esser capita meglio se vista al suo interno, per comprendere come questo contesto gruppale la influenza.

L'importanza di valorizzare la relazione docente-allievo

Quando si parla del lavoro relazionale dell'insegnante, cioè dell'importanza di valorizzare la relazione docente-allievo, non si intende qualcosa che a che fare con un *generico* mettersi in relazione o con forme deleterie e sostanzialmente inutili di "buonismo", "mammismo" o "perdonismo"; tantomeno si intende quello psicologismo da strapazzo tipico dei salotti TV dove si pontifica su tutto (vero esempio non di cattiva psicologia ma di vera e propria "antipsicologia" spacciata per expertise). Non si intende nemmeno dire che il docente dovrebbe individuare soluzioni "al posto di", dare consigli e indicazioni di comportamento o peggio condizionare o "modellare" le persone. Né infine si intende fare riferimento a un insieme di teorie, tecniche, metodologie *esteriori*. Si fa invece riferimento a capacità del tutto *interiori* che non si acquisiscono solo con lo studio bensì con un lungo e mirato processo di formazione.

Queste precisazioni sono necessarie perché gli equivoci, quando si parla di relazionalità, sono all'ordine del giorno. Recentemente ho potuto sentire commenti di questo genere provenienti da figure che ricoprono posizioni di rilievo nelle politiche formative della Scuola Italiana: "basta con 'ste relazioni, contano i contenuti"; "è roba vecchia ci vogliono strumenti e metodi" e "guardiamo piuttosto cosa fanno all'estero". Il tutto icasticamente sintetizzato da quell'insegnante che, durante una mia conferenza su queste problematiche, commentò risentito e sarcastico: "io insegno non faccio la mamma!".

La valorizzazione delle relazioni consiste invece nell'*affiancare* l'allievo durante le difficoltà che incontra nel processo di apprendimento; nell'*essere in contatto* con le dimensioni emotive che lo attraversano e che attraversano la classe e ne determinano le dinamiche comportamentali; nel *capire* dove e come operano le difese mentali e, conseguentemente nello *sforzarsi di rimuovere* gli ostacoli alla conoscenza: di sé e dell'altro (allievo o collega), del gruppo-classe, della materia.

La controprova che alle dimensioni relazionali è necessario prestare massima attenzione è data dall'osservazione di quali sono le conseguenze di una eventuale trascuratezza vale a dire che molti problemi che si manifestano durante la scuola trovano qui una spiegazione causale convincente e abbastanza profonda. Così possiamo fare risalire a disattenzione verso le dimensioni relazionali la difficoltà a motivare gli alunni o la difficoltà a gestire quelli con problematiche di tipo personale (adolescenza, nihilismo, valori) o familiare (famiglie difficili o conflittuali); la difficoltà a tollerare l'ansia, l'incertezza, la paura che può colpire anche gli insegnanti (e non solo gli allievi) e in specie quelli alle prime armi. Similmente la difficoltà a gestire situazioni di aggressività, rabbia e conflitto, con e tra gli alunni, la difficoltà a gestire allievi extracomunitari che portano in classe stili di vita diversi (talvolta irritanti per la nostra sensibilità, come nel caso di quegli allievi appartenenti a culture in cui la donna è ancora sottomessa e disprezzata), possono dipendere dall'incapacità del docente di riconoscere e gestire le problematiche relazionali. Anche il cosiddetto "burn-out" degli insegnanti dipende da questa trascuratezza ovvero dalla incapacità/impossibilità di gestire l'angoscia della relazione, anzi di gestire la relazione *tout court*. Infatti un insegnante (o un educatore o un operatore sociale) che sappia gestire sufficientemente bene la relazione educativa soffrirà certamente meno di burn-out. Il che non vuol dire che non ne sia esposto. Anzi, per certi aspetti, corre anche più rischi: ma sicuramente saprà districarsi meglio, o trarne profitto o, quando non può farci nulla, saprà tollerarlo un po' meglio.

Per converso un docente (e un'istituzione educativa) che sappiano riconoscere l'incidenza delle componenti relazionali del lavoro didattico/formativo e sappiano valorizzarle potranno osservare positivi effetti quali, ad esempio:

- Il miglioramento del processo di apprendimento (e insegnamento) e del clima della classe.
- Il miglioramento della qualità del lavoro/servizio e della qualità della vita organizzativa.
- L'abbassamento del livello di conflittualità e la maggior disponibilità a sperimentare innovazioni educative e gestire le novità.
- La diminuzione del burn-out, di cui s'è appena detto, e lo sviluppo delle potenzialità personali dell'allievo e del docente.

E' indubbio tuttavia che il lavoro relazionale dell'insegnante è, non solo emotivamente molto faticoso, ma anche altamente insalubre perché mette a dura prova la nostra capacità di comprensione e tolleranza dell'ansia e spesso, come detto prima, dell'impotenza. Bisogna incominciare a considerare che le malattie infettive non sono solo l'AIDS o l'epatite virale, ma anche l'ansia la depressione e la paura sono "infettive" nel senso che "contagiano" chi vi viene in contatto. Insomma il lavoro educativo riserva momenti di enorme gratificazione ma si incontra con una quotidianità molto frustrante. E dunque per sapere e potere valorizzare e gestire le relazioni è necessario che il docente si doti di una serie di competenze del tutto nuove e non più rinviabili.

Le nuove competenze necessarie

A fronte di questo contesto al docente occorrono tre tipi di capacità/competenze specifiche:

1. Disciplinari, ovvero la conoscenza della propria materia; queste competenze sono coincidenti con l'area del compito/obiettivo.
2. Comunicative, ovvero le capacità didattiche-espositiva in senso stretto; queste competenze sono collegate alle precedenti ma già coinvolgono una certa misura di relazionalità perché, per saper ben comunicare, anche solo in termini espositivi unidirezionali, occorre tener conto dell'ascoltatore e dell'uditorio.
3. Gestionali, concernenti le capacità di conduzione di un gruppo di lavoro come è la classe (il cui obiettivo è l'apprendimento e la socializzazione). Questo terzo tipo di competenze consta, a sua volta, di ulteriori, più specifiche e peculiari, competenze quali:
 - La conoscenza preliminare delle teorie sulle dinamiche psicologiche dei gruppi.
 - L'acquisizione di un punto di vista metodologico particolare nel modo di osservare il gruppo (gruppo come totalità).
 - La capacità di saper osservare e ascoltare i messaggi verbali e non verbali.
 - La capacità di sentire, riconoscere e comprendere i sentimenti, le emozioni, nonché le fantasie che attraversano i gruppi per quanto concerne le relazioni tra i membri, tra i singoli membri e il leader, tra il gruppo e il leader, tra il gruppo e l'istituzione.

Le competenze due e tre (con le sue quattro sottospecificazioni), "andrebbero" apprese, attraverso una opportuna attività formativa, **prima** di accedere all'insegnamento, poiché si presume (anche se purtroppo non è sempre così) che le competenze disciplinari siano state acquisite precedentemente, durante il percorso universitario, o nell'esperienza professionale progressiva.

Invece la capacità 3d è quella che sta alla base di tutto ed è costituita da un insieme di capacità che possiamo definire: **relazionali**.

Cosa sono, in concreto queste competenze relazionali? In cosa consistono? Sostanzialmente nella capacità di osservare e ascoltare, ma anche, possiamo aggiungere, nella capacità di:

- Pensare (prima di fare).
- Avere pazienza.
- Tollerare la frustrazione.
- Essere tolleranti verso se stessi e i propri limiti.
- Contenere l'ansia.
- Saper collaborare.
- Ragionare per cause.
- Apprendere dall'esperienza.
- Saper cambiare.

Alla base è fondamentale non sentirsi onnipotenti.

Ora il possesso di tali capacità dipende primariamente dallo sviluppo del sé e della mente di chi opera poiché lo strumento principale per gestire la dimensione relazionale del lavoro è la **mente** dell'insegnante. E' evidente dunque che questo strumento deve essere il più possibile funzionante. Va tuttavia ricordato che quando si parla di mente non si intende qualcosa che ha a che fare solo con gli aspetti intellettuali e cognitivi, ma qualcosa che congloba anche gli aspetti emotivi-affettivi. Così stando le cose il problema allora è: come sviluppare queste capacità relazionali?

La risposta è semplice e complessa al tempo stesso: è necessaria una *formazione continua*.

Ma quali saranno allora le caratteristiche di un percorso di formazione alla relazione? Quali caratteristiche dovrebbe avere un processo formativo finalizzato a sviluppare tali capacità ?

Linee guida per sviluppare queste competenze

Un adeguato processo di formazione relazionale dovrebbe, a mio modo di vedere, avere quattro caratteristiche di base, cioè vale a dire dovrebbe essere: scientifico, rigoroso, coerente e omogeneo.

Infatti un percorso formativo è degno di questo nome solo se integra e conforma consapevolmente tutti gli elementi che lo compongono in un modello unico, altrimenti non è che un banale corso di aggiornamento culturale. Nella realtà vediamo che spesso si usano in modo confuso modelli e teorie psicologiche contraddittori senza consapevolezza di usarli.

Quali sono dunque questi elementi?

In estrema sintesi diremo che sono tre:

1. Il *modello teorico di riferimento*.
2. Il *tipo di apprendimento perseguito*.
3. Gli *obiettivi operativi* ovvero le attività specifiche da fare.

Per quanto riguarda il modello teorico di riferimento di un processo formativo coerente va evidenziato che deve essere **unitario** e non mescolare confusivamente punti di vista diversi. Il modello psicodinamico appare particolarmente adeguato perchè si occupa specificatamente delle relazioni e delle dimensioni emotive (Bion 1963, 1967). Il suo scopo non è quello di fornire "interpretazioni" del comportamento ma aiutare a elaborare metodo per osservare e descrivere la realtà dell'insegnamento e dell'apprendimento. In altri termini diremo che il modello deve aiutare a definire le linee di una teoria osservazionale della realtà educativa.

Per quanto riguarda il tipo di apprendimento perseguito la scelta inevitabilmente cadrà sull'*apprendimento dall'esperienza*, ovvero sull'apprendimento **da** qualcosa piuttosto che non sull'apprendimento **di** qualcosa. Si tratta perciò di costruire percorsi formativi in cui i formandi non debbano apprendere dei contenuti ma piuttosto riflettere sulla loro esperienza lavorativa concreta ovvero su cosa fanno e su "come" lo fanno nonché su come vivono quello che fanno.

Infine gli obiettivi operativi dovrebbero mirare a integrare il sapere concettuale e metodologico con il saper fare, cioè le abilità pratiche proprie del docente, e con lo sviluppo del saper essere, vale a dire le capacità sopra descritte.

Specificatamente questi obiettivi si possono conseguire mediante quattro tipi di attività tra loro integrate:

- Informative, centrate sulla trasmissione di conoscenze specifiche sulle problematiche relazionali.
- Osservative, centrate sulla pratica della osservazione libera delle relazioni educative e sulla loro successiva analisi e discussione.
- Dialogiche e di confronto, centrate sulla analisi e discussione di casi specifici e sulla riflessione delle metodologie utilizzate.
- Supervisioni del lavoro gestionale.

L'optimum poi sarebbe che queste pratiche formative fossero utilizzate per i docenti che stanno per entrare nel mondo della scuola e non solo per quelli che già vi operano.

Bibliografia

Bion W.R. (1963). *Gli elementi della psicoanalisi*, Roma: Armando, 1973.

Bion W.R. (1967). *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*, Roma: Armando, 1970.

Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*, Milano: Raffaello Cortina.

Blandino G. (2009). *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni di aiuto*, Torino: UTET Università.

Blandino G., Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*, Milano: Raffaello Cortina.

Blandino G., Granieri B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*, Milano: Raffaello Cortina.

Freud S. (1925). *Prefazione a "Gioventù travolta" di August Aichorn*. In *Opere*, vol. X, Torino: Boringhieri, 1978.

Freud S. (1937). *Analisi terminabile e interminabile*. In *Opere*, vol. XI, Torino: Boringhieri, 1979.

Meltzer D., Harris M. (1983). *Il ruolo educativo della famiglia*, Torino: C.S.T., 1986.

Qualità di vita al lavoro e benessere del docente

Nicola Grignoli



Psicologo e dottore in bioetica

Servizio di psichiatria e psicologia medica (SPPM) - *Laboratorio di psicopatologia del lavoro OSC*

Istituto interdisciplinare di ricerca in medical humanities (IRIEMH) EOC

Introduzione

Se pensiamo alla figura del docente tendiamo ad immaginare un ruolo difficile da esercitare e un equilibrio precario, degno di un funambolo¹ che procede su di un filo a sbalzo con il proprio bilanciere carico di peso.

Questa rappresentazione è forse eccessivamente negativa ma illustra le difficoltà affrontate dagli insegnanti e la necessità di porre attenzione alla salute mentale, alla qualità di vita e alla gestione dello stress professionale cui essi sono sottoposti. Questi ultimi due concetti sono certo densi di significato, ma piuttosto inflazionati: meritano dunque un'introduzione riguardo la loro pertinenza, utilità e preciso significato nell'ambito della salute. Ci interesseremo in seguito più da vicino alla maniera in cui queste conoscenze sono state studiate e applicate al corpo docenti. Scopriremo così come il benessere e la soddisfazione professionali dipendano, in quest'ambito, dal grado di adesione a un nuovo ruolo centrato sull'attività educativa più che su quella dell'insegnante di materia.

La qualità di vita e lo stress nell'ambito della salute

Il concetto di qualità di vita prende origine dalla definizione della salute data nel Preambolo della Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS):

La salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non solamente un'assenza di malattia.
(OMS 1948)

Quel che oggi sembra quasi scontato, seppur ancor lontano da una vera integrazione nella pratica clinica, costituì negli anni '50 una vera rottura epistemologica. La salute, monoliticamente incentrata sul corpo, integrò da questo momento la sfera del mentale e del sociale. La definizione dell'OMS si pose controcorrente rispetto al pensiero dualistico che portò allo sviluppo della biomedicina moderna. Questa breccia nella corrente di pensiero dominante, permise lo sviluppo del paradigma bio-psico-sociale (Engel 1977), ma fece anche scaturire l'interesse per gli aspetti soggettivi nella percezione dello stato di salute. Fu in questo clima che il concetto di qualità di vita si sviluppò, soprattutto nelle specialità mediche confrontate con la malattia cronica (per esempio la nefrologia e la medicina dei trapianti). Nacque così un ambito di ricerca clinica desideroso di essere vicino al vissuto del paziente, alle sue preoccupazioni e alle sue ambizioni. Esistono oggi riviste scientifiche specializzate nella ricerca sulla qualità di vita, sulla cui definizione è ancora difficile riunire il consenso internazionale, precisamente per il suo carattere qualitativo. Il tentativo maggiormente riconosciuto di dare un senso definito a questa espressione lo si deve, ancora una volta, ai lavori di un gruppo di ricercatori dell'OMS:

Qualità di vita è la percezione soggettiva che un individuo ha della propria posizione nella vita, nel contesto di una cultura e di un insieme di valori nei quali egli vive, anche in relazione ai propri obiettivi, aspettative, norme e preoccupazioni. (OMS 1994)

Senza avventurarci nel complesso dibattito sulla maniera di misurare e quantificare ciò che rileva della soggettività, soffermiamoci un istante su questa definizione. Secondo l'OMS la qualità di vita è la risultante del rapporto fra la percezione del presente e la proiezione nel futuro. Quest'aspetto teorico è centrale e ha ricevuto numerose conferme cliniche, per esempio in oncologia (Calman 1984) e nel campo dell'handicap (Schwartz et al. 2007). Quel che preme qui rilevare è come gli aspetti materiali relativi alla vita sembrino non essere gli unici determinanti, ma acquistino invece importanza i desideri, gli obiettivi personali, che ogni persona si pone riguardo alla propria "posizione nella vita".

Qualità di vita e stress sono intimamente legati. Non ci sorprenderà dunque ritrovare questo meccanismo, proprio della percezione della qualità di vita, negli studi realizzati dalla psicologia della salute riguardo ai modi in cui l'uomo si adatta alle difficoltà e affronta le situazioni di sovraccarico.

Il fenomeno fu studiato inizialmente in fisiologia dal patologo canadese Selye, che teorizzò la "sindrome generale di adattamento" (Selye 1936), secondo la quale lo stress (dal latino *stringere*, cioè pressare) è lo stato di un organismo che reagisce a un agente aggressore. Nella teoria di Selye dunque lo stress non fu mero sostantivo come lo intendiamo oggi, ma venne considerato come il processo di adattamento a una condizione minacciosa. Quest'aspetto fu poi ripreso più tardi dagli psicologi, in particolare da chi studiò le reazioni individuali a situazioni di pericolo. Lazarus e Folkman, che coniarono il termine di *coping* (dall'inglese *to cope*, cioè affrontare), diedero questa definizione di stress, definizione fra le più comunemente condivise:

Lo stress consiste in una transazione fra la persona e l'ambiente, in cui la situazione è valutata dall'individuo come eccedente le sue risorse e a rischio di mettere in pericolo il suo benessere. (Lazarus e Folkman 1986)

¹ Vedi a proposito la vignetta del Convegno *La promozione della salute nella scuola 2011*, disegnata da G. Zraggen.

La ricerca in psicologia cognitiva dimostrò in seguito che la percezione dello stress, come quella della qualità di vita, non dipende tanto dalla natura oggettiva dell'agente aggressore, ma bensì dalle capacità di controllo e di gestione individuale (Cohen et al. 1983). Ognuno reagisce diversamente allo stesso stimolo per il quale prova dei gradi di difficoltà di gestione molto diversi fra loro. Per esempio, lo stesso evento può venir considerato più o meno stressante a dipendenza del fatto di esserne stati esposti precedentemente o di aver imparato a far fronte a questo tipo di situazioni. Nacque così un interesse particolare per la maniera in cui si esercita un controllo sugli eventi imprevisti e per come ci si costruisce un senso di coerenza di fronte a situazioni complesse. Le teorie del *locus of control* (Rotter 1966), della *self-efficacy* (Bandura 1977), e del *sense of coherence* (Antonovsky 1979), sono fonte di una ricca e crescente letteratura riguardo all'impatto dello stress sulla salute e sulla qualità di vita.

Abbiamo riassunto fin qui la storia e lo sviluppo di concetti utilizzati oggi nel linguaggio corrente, ma in origine strettamente finalizzati al campo della medicina e della psicologia clinica. Ci avvicineremo ora maggiormente al mondo del lavoro, e particolarmente a quello dell'insegnamento scolastico.

Nel burnout, termine anch'esso che ritorna volentieri nel lessico contemporaneo, ritroviamo ancor più frequentemente la tematica del controllo dei propri obiettivi. Il fenomeno è stato inizialmente studiato da uno psicoanalista, Freudebergen, in occasione di supervisioni fornite agli educatori nell'ambito della tossicomania. In seguito è stato poi osservato in altre professioni d'aiuto (operatori sociali, medici e paramedici, psicologi, religiosi, insegnanti). Freudebergen e Richelson rilevano innanzitutto l'importanza di considerare la frustrazione ripetuta di desideri professionali fortemente investiti, letteralmente burnout significa infatti "consumarsi":

Uno stato di fatica o di frustrazione risultante da una devozione a una causa, a un modo di vita o a una relazione che non ha dato i benefici attesi. (...) Il burnout, è la malattia dell'anima in lutto del proprio ideale.
(Freudebergen e Richelson 1980)

Più tardi Maslach e Jackson hanno proseguito la teorizzazione del burnout, descrivendo una sindrome in tre tappe progressive ed elaborando una scala di misura corrispondente (Maslach Burn Out Inventory). Ecco la definizione che essi propongono:

Una sindrome di sfinitimento emozionale, di disumanizzazione e di riduzione della realizzazione personale che appare presso individui implicati professionalmente verso gli altri. (Maslach e Jackson 1981)

Secondo questo modello il burnout è un processo dinamico, che si sviluppa progressivamente. E' quindi possibile riconoscerne i sintomi e intraprendere delle misure per prevenirlo, interromperlo e/o ridurre gli effetti lesivi. Il burnout, che ancora oggi non viene riconosciuto a livello diagnostico dai manuali internazionali, è stato, infatti, quantificato grazie a questa scala di misura in diverse popolazioni di lavoratori (Maslach e Leiter 2000), fra cui per l'appunto i docenti.

Il nuovo ruolo del docente

Che l'insegnamento possa essere stressante oggi forse più di ieri non ci sorprende. Come già è stato anticipato nell'introduzione a quest'articolo infatti, l'immagine professionale sembra attualmente deteriorata. Il successo suscitato dal Convegno *La promozione della salute nella scuola 2011*, ci suggerisce però un vivo interesse da parte docenti nel mantenere un equilibrio e trovare una soddisfazione lavorativa anche di fronte alle difficoltà del proprio mestiere.

Per approfondire questo primo bilancio frutto di un'impressione generale, possiamo ricorrere alle numerose pubblicazioni, elaborate nel campo della ricerca educativa, relative allo stress vissuto dai docenti nelle loro classi e all'interno della scuola. Un lavoro fondamentale è quello di Kyriacou e Sutcliffe, nel quale viene definito lo stress del docente:

Una reazione soggettiva negativa al lavoro, che minaccia l'autostima dell'insegnante e il suo benessere. Lo stress percepito dagli insegnanti è solo in parte associato negativamente alla soddisfazione lavorativa (...) alcuni insegnanti dichiarano infatti di risentire un forte stress ma un'alta soddisfazione lavorativa.
(Kyriacou e Sutcliffe 1978)

Come interpretare questo risultato? Abbiamo visto in precedenza come non sia la natura oggettiva dell'agente aggressore a determinare lo stress percepito, ma bensì la maniera in cui ogni individuo riesce ad adattarsi. Abbiamo anche visto l'importanza della realizzazione delle proprie ambizioni riguardo alla qualità di vita. Di conseguenza possiamo supporre che il dato messo in rilievo da Kyriacou e Sutcliffe significa che per alcuni docenti, nonostante un'oggettiva situazione professionale stressante, l'esperienza professionale e il piacere di insegnare permette loro di considerarsi soddisfatti del proprio lavoro e dichiarare una buona qualità di vita lavorativa. L'articolo, più recente, di Hart riprende esattamente la stessa teoria e introduce il termine di *distress* (disagio) e di *morale* (in inglese inteso

come lo stato d'animo di un gruppo, senza rapporto con l'etica), per differenziare l'impatto dell'attività professionale sulla qualità di vita del docente (Hart 1994). Questo lavoro conferma che il disagio del docente sembra essere parzialmente indipendente dalla soddisfazione e dal benessere. Questi ultimi indici della qualità di vita al lavoro appaiono maggiormente influenzati dalla percezione di riuscire, con il proprio lavoro, a realizzare l'entusiasmo, lo spirito di gruppo collegiale e la fierezza di essere docente (vedi *morale*).

In sintesi, ciò che lo stress non riesce a compromettere è la soddisfazione derivante dall'esercitare una professione in cui si riesce a credere e a riconoscersi. Il ruolo del docente richiede dunque di essere sostenuto e valorizzato, Louis (1998) declina per esempio sette principali fattori, o parole chiave, che determinano la qualità di vita al lavoro nel campo dell'insegnamento:

Rispetto, dalle figure di rilievo.
Partecipazione, nei processi decisionali che aumentano l'autonomia e il controllo del docente.
Interazioni, frequenti e stimolanti con i colleghi.
Efficacia, dimostrata con procedure adeguate.
Autoformazione, aggiornamento professionale e sviluppo di interessi e capacità.
Risorse, adeguate per il lavoro.
Individuale, congruenza fra gli obiettivi personali e dell'istituzione. (Louis 1998)

In questa lista di fattori importanti per la qualità di vita lavorativa, ritroviamo la gestione degli obiettivi personali rispetto a quelli proposti dalla scuola. Qual è, per l'appunto, il ruolo assegnato dalla scuola contemporanea al docente? Corrisponde a ciò che gli insegnanti si sentono di saper fare, di voler essere? Senza addentrarci oltre nella definizione degli scopi educativi e del ruolo sociale che compete al docente di oggi, limitiamoci a rilevare che stiamo assistendo a una rapida evoluzione della professione.

Avviciniamoci dunque alla nostra realtà e prendiamo spunto dal rapporto del DECS, coordinato da Baranzini nel 2007:

Si avverte oggi - non a caso in sintonia con un passaggio delicato della storia della scuola e della professione del docente - l'esigenza di un piano di sviluppo professionale solidamente costruito attorno alla figura dell'insegnante come mediatore intellettuale e culturale. (Baranzini 2007)

Si chiede molto al docente di oggi, è innegabile. Aggiungere alle competenze didattiche un ruolo più marcatamente educativo, vuol dire ampliare il mansionario, estendendo la portata del ruolo professionale nella società. Rispetto all'insegnante di materia, si delinea un nuovo ruolo del docente, più vasto, capace di essere una figura di riferimento per i giovani, un "mediatore intellettuale e culturale". Si tratta probabilmente di una risposta adeguata alle necessità sociali, in un momento in cui vi è necessità di affiancare le famiglie nei ruoli educativi. Bisogna però chiedersi come ogni singolo docente possa riuscire a riconoscersi in questa missione estesa. Corrisponde con l'ideale che ognuno si fa della propria professione? Ogni docente troverà evidentemente in se stesso una risposta personale, ma è possibile ipotizzare che, in questa recente evoluzione, sia il corpo docenti sia l'istituzione che li forma e che li inquadra, abbiano del terreno da recuperare. Il rapporto di Baranzini specifica, infatti, che è necessario un piano di sviluppo professionale.

Appare, a nostro parere, innanzitutto urgente cercare di combattere quella che potrebbe diventare una tendenza all'autosvalutazione e all'autocommiserazione, e reinventare positivamente il ruolo del docente. Secondo l'inchiesta *La scuola si ascolta* (Crespi Branca et al. 2008), l'insegnante gode di un'immagine, presso gli allievi e i famigliari, migliore di quella che si attribuisce egli stesso. In questa inchiesta è stata posta agli allievi la domanda: vi piacerebbe diventare insegnante? Pochi allievi rispondono di sì, ma questo non può che essere rassicurante tenendo conto dell'effettiva differenza di ruoli e di età che caratterizza la relazione allievo-docente. Interessante è però il fatto che fra chi ha risposto in maniera negativa, la scelta non è stata operata su di un'immagine negativa del docente (vedi su di una svalutazione della sua figura), ma bensì su di un ruolo che appare al di sopra delle loro competenze. Ritroviamo dunque, e con una certa umiltà da parte degli allievi, la discrepanza fra ruoli complementari, ma anche la constatazione di un ruolo che richiede alte competenze e capacità personali, che possono essere percepite come irraggiungibili. L'immagine, evocata in introduzione a quest'articolo, del docente funambolo non invoglia di certo a identificarsi in un ruolo così difficile da esercitare. Per questa ragione vi è urgenza nel modificare la rappresentazione sociale del docente, partendo proprio da quella che egli ha di se stesso.

Integrando questi spunti teorici, restano dunque, per concludere, da chiarire le piste che è possibile percorrere concretamente per prevenire il disagio del docente e per eventualmente prenderne cura.

Innanzitutto, la priorità è sicuramente da dare alla prevenzione: l'istituzione scolastica e la formazione di base e poi continua devono poter tenere conto del nuovo ruolo del docente e dell'incidenza negativa dell'insoddisfazione sulla sua qualità di vita lavorativa oggi.

Le riflessioni sopracitate sull'evoluzione del ruolo del docente dimostrano come le istituzioni cantonali siano particolarmente sensibili a questa problematica. In seguito, è possibile immaginare, per i casi più problematici, una collaborazione degli istituti scolastici con i servizi cantonali specializzati nella presa a carico dei problemi di salute legati al lavoro, in particolare il *Laboratorio di psicopatologia del lavoro*, servizio OSC. Infine il recente rapporto per il DECS di Ostinelli (Ostinelli 2010) propone, con l'intento sia di prevenire che di prendere a carico più tempestivamente le situazioni di disagio vissute dai docenti, l'introduzione di una figura mediatrice all'interno degli istituti scolastici, lo *School Improvement Advisor/researcher (SIA)*.

Conclusioni

Una semplice domanda permette di compiere una prima valutazione dell'impatto dello stress sulla qualità di vita lavorativa e del rischio di burnout professionale: "come mi vedo in questo lavoro fra 10 anni?". Rispondere in maniera sincera a questa domanda permette di chiarire con quanta autenticità si esercita una professione. Ovvero, quanto in essa si realizzano bisogni, affetti e ideali e fare così il bilancio fra le ambizioni personali e quelle dettate da ruolo sociale che si sceglie di interpretare. Di conseguenza è possibile capire meglio quale soddisfazione si trae dall'attività lavorativa, che occupa gran parte della quotidianità e che offre uno straordinario luogo di realizzazione individuale e di sviluppo delle relazioni interpersonali. Davvero ogni giorno si procede incerti e a piccoli passi, con l'unico obiettivo dell'arrivare all'altro capo di un filo a sbalzo? Riuscire ad alzare lo sguardo, sognare di realizzare progetti e così proiettarsi positivamente e con fiducia nel futuro, sembra essere una delle chiavi della salute mentale in ambito professionale.

Bibliografia

- Antonovsky A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In *Psychological Review*, 1977: 84,2.191-215.
- Baranzini M. (2007). Gruppo di lavoro Identità professionale del docente. Rapporto DECS.
- Calman K.C. (1984). Quality of life in cancer patients--an hypothesis. In *J Med Ethics* 1984:10,3.124-7.
- Cohen S., Kamarck T. & Mermelstein R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. In *J Health Soc Behav*, 1983:24,4.385-96.
- Crespi Branca M., Galeandro C., Berger E. (2008). *La scuola che si ascolta. I bisogni della scuola ticinese secondo gli attori coinvolti*. Ufficio studi e ricerche DECS: Bellinzona.
- Engel G.L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. In *Science*, 1977. 129-136.
- Freudenberger H., Richelson G. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*. Bantam Books.
- Hart P.M. (1994). Teacher quality of life: Integrating work experiences, psychological distress and morale. In *Journal of occupational and organizational psychology*, 1994:67.109-132.
- Kyriacou C., Sutcliffe J. (1978). A model of teacher stress. In *Educational studies*, 1978:4.1-6.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Louis K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. In *School effectiveness and school improvement* 9:4.1-27.
- Maslach C., Jackson S. (1981). *Maslach Burn-out Inventory Manual*. Consulting Psychologist Press: Palo Alto CA. Adattamento italiano di Stefanile C. e Sirigatti S., Organizzazioni Speciali: Firenze. 1993.
- Maslach C., Leiter P. (2000). *Burnout e organizzazione. Modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*. Feltrinelli: Milano.
- Ostinelli G. (2010). *Progetto di sostegno ai docenti in difficoltà*. Rapporto DECS.
- Rotter J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. In *Psychological Monographs. General and Applied*, 1966:80,1.609.
- Schwartz C.E., E.M.Andresen, et al. (2007). Response shift theory: important implications for measuring quality of life in people with disability. In *Arch Phys Med Rehabil*, 2007:88,4.529-36.
- Selye H. (1936). A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. In *Nature*, 1936:138,4.32.
- WHO (1994). *Quality of Life*. Working Group WHO QoL. Geneva: WHO.

Le Réseau suisse d'écoles en santé

Edith Lanfranconi



Institutrice secondaire (phil I) et institutrice pour l'éducation curative; expérience comme responsable de classe et dans la direction d'école.

De 2001 à 2011 collaboratrice pour la Fondation RADIX, d'abord comme coordinatrice du Réseau Suisse d'écoles en santé pour la Suisse Alémanique, puis comme coordinatrice nationale pour le Réseau.

Trois enfants adultes.

Gaël-Anne Pannatier



Licence en sciences politiques, puis Master spécialisé en politiques publiques suisses et études genre. Collaboratrice scientifique à l'OFSP pour la coordination du programme "éducation + santé Réseau suisse". Elle est responsable du bureau romand de RADIX depuis avril 2009 et coordinatrice pour la Romandie du Réseau suisse d'Ecoles en santé.

Le Réseau suisse d'écoles en santé (RSES) a été créé en 1993, s'inscrivant dans le cadre du Réseau Européen des Ecoles en santé. Dans cette démarche les écoles sont considérées comme des entités institutionnelles appelées à promouvoir la santé en milieu scolaire, c'est-à-dire à se gérer de façon concertée pour atteindre des buts communs en misant sur la participation et "l'empowerment" de tous les acteurs impliqués. Le fait de fonctionner en réseau favorise la mise en commun d'expériences et d'outils pratiques. En été 2011, le réseau suisse compte plus de 1'000 écoles, rassemblant plus de 200'000 élèves et plus de 22'000 enseignant-e-s. Actuellement, la plupart des cantons ont développé leur propre réseau cantonal.

Organisation et vision

Depuis sa création, la Fondation RADIX est chargée de la gestion du Réseau suisse d'écoles en santé (RSES), qui est financé par l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) et par la Fondation publique Promotion santé suisse. Le réseau est géré par une coordinatrice nationale (Cornelia Conrad), une coordinatrice alémanique (Colette Knecht) et une coordinatrice romande (Gaël-Anne Pannatier). RADIX a par ailleurs mis sur pied une "Plateforme Ecoles", qui développe d'autres projets visant la promotion santé dans le milieu scolaire (www.radix.ch).

Le RSES est membre de *éducation + santé réseau suisse*, programme géré par l'OFSP et qui rassemble une douzaine de membres actifs dans différentes thématiques (alimentation et mouvement, sexualités, climat scolaire, stress, etc) et développant des ressources s'adressant à l'école. Les informations des différents partenaires sont disponibles sous www.educationetsante.ch.

Nous collaborons beaucoup avec le Réseau européen (SHE - www.schoolsforhealth.eu), qui compte 46 pays membres. Le Réseau se fonde sur les principes de la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé (1986). Celle-ci considère notamment que "La santé est engendrée et vécue dans les divers cadres de la vie quotidienne: là où l'on apprend, où l'on joue et où l'on aime". Ainsi nous partageons une vision holistique de la santé, une démarche qui s'appuie sur la participation, sur le développement de l'aptitude à agir de manière autonome (*empowerment*); sur les ressources et sur une pédagogie différenciée (égalité des chances selon l'origine sociale, ethnique et religieuse et de genre). Nous visons des processus inscrits dans la durée.

Dans cet état d'esprit, l'école est appréhendée comme un cadre de vie (*setting*) où les différentes dimensions doivent être prises en compte. Une école en santé travaille explicitement sur des thèmes de promotion de la santé à tous les niveaux de la vie scolaire (enseignement, équipe, organisation scolaire, réseau, programme) et s'investit pour mettre en œuvre les mesures appropriées. Elle contribue à améliorer la qualité de la formation et de l'école dans le sens d'une

Organisation du RSES

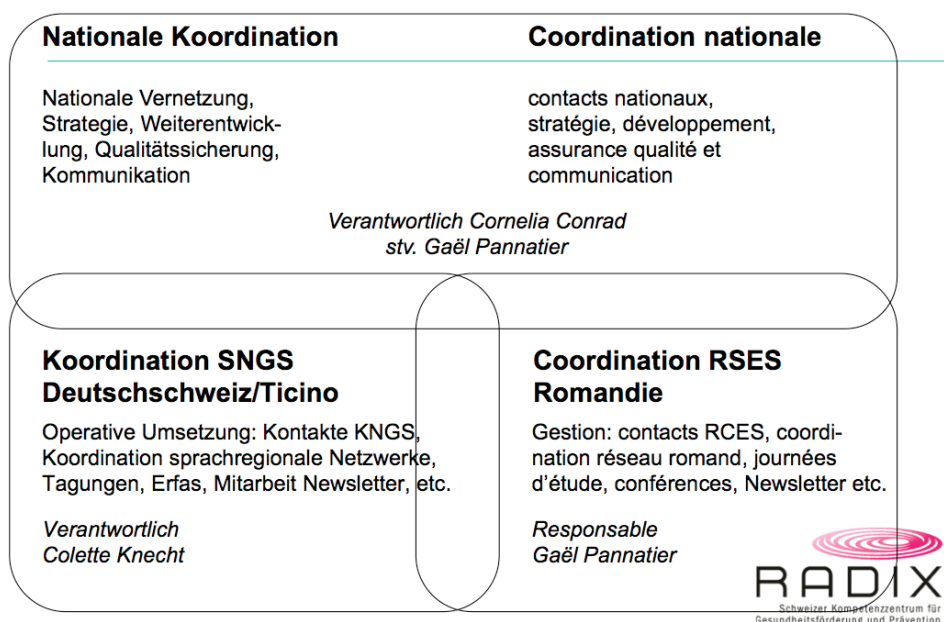


Figura 1: Organizzazione della Rete Svizzera Scuole della Salute Fonte: Radix

école en bonne santé, en veillant à l'épanouissement, à la promotion de la santé et au bien-être de toutes les personnes impliquées dans l'école. Ainsi le RSES tente de travailler sur ces différents plans: renforcement des compétences personnelles, ressources en équipe – coopération, intégration des différents acteurs, organisation de l'école et définition d'un profil "promotion de la santé", et développement des collaborations avec les ressources extérieures.

Niveaux de la Charte d'Ottawa:

Personnes	Renforcement de la personnalité, lifeskills
Groupes	Constitution d'une équipe, collaboration
Organisation	Définition d'un profil "promotion de la santé"
Milieu	Collaboration avec des ressources extérieures
Société/politique	Programme des études, lobbying, formation continue

Les écoles membres - fonctionnement du réseau

Une école qui devient membre du réseau n'est pas, à priori, plus avancée dans le domaine de la promotion de la santé que d'autres. Elle manifeste simplement sa volonté de s'engager dans un processus impliquant aussi bien les acteurs que les structures. Elle part de sa situation concrète et de ses problèmes spécifiques pour construire un programme dans le long terme.

Concrètement, une école qui souhaite devenir membre du réseau s'engage dans un processus et remplit les conditions suivantes: faire une analyse de la situation, définir ses besoins puis décider d'un programme d'actions pour les 3 ans à venir, avec 2 à 3 objectifs prioritaires, qui sont clarifiés dans la convention d'adhésion au RSES, et soutenus par le corps enseignant et la direction. Un groupe de pilotage est nommé et chargé du suivi du projet. Un panneau désignant l'établissement comme une "école en santé" et servant de label est mis à disposition.

Les écoles intéressées peuvent télécharger le guide "Mettons-nous en route pour faire de notre école un lieu de vie et de santé" sur le site www.ecoles-en-sante.ch.

RADIX met à disposition le conseil et l'accompagnement des écoles du RSES et des responsables cantonaux. Nous organisons des journées d'échanges d'expériences orientées selon les besoins, ainsi que des journées d'études du réseau. Les écoles membres peuvent bénéficier, sous certaines conditions, d'un soutien financier pour des projets de promotion de la santé sur 3 ans. Par ailleurs, une newsletter trimestrielle est diffusée largement et notre site internet rassemble de très nombreuses ressources (contenu de conférences et ateliers, outils pratiques, informations thématiques, etc).

Objectifs du RSES:

- Développer les aptitudes personnelles.
- Renforcer l'aptitude des institutions scolaires à résoudre les problèmes.
- Créer et assurer un environnement pédagogique et physique qui favorise le bien-être.

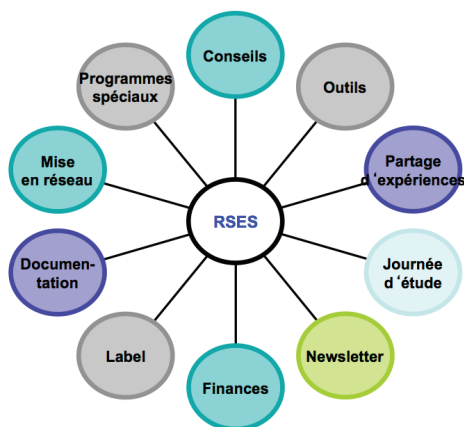


Fig 2: Offres pour les écoles Fonte: Radix

Développement des réseaux cantonaux

Au vu du grand nombre d'écoles participant au Réseau depuis les années 2000, la décision a été prise au niveau fédéral de favoriser le développement de réseaux cantonaux d'écoles en santé, qui puissent suivre de manière plus locale et directe les écoles membres. Ainsi en 2011, aux côtés du réseau alémanique et du réseau romand, existent 17 réseaux cantonaux qui fonctionnent selon cette même philosophie – entre eux aussi le canton de Tessin. Les informations et adresses de contact sont disponibles sur notre site.

Evolution actuelle

Voici quelques éléments issus de l'expérience acquise au cours de plus d'une décennie d'activités. Nous avons constaté d'une part au fil des années que les objectifs et thèmes traités par les écoles sont passés largement de préoccupations liées à la santé physique à des questions de santé psychosociale. D'autre part, après une orientation initiale centrée sur la santé des élèves, ces dernières années de nombreuses écoles intègrent également toutes les questions liées à la santé du corps enseignant. De manière plus générale, notre perspective – soit intégrer la promotion de la santé au sein de l'école et non pas l'ajouter comme programme supplémentaire – s'implante de plus en plus dans les cantons et dans les écoles, ce qui est réjouissant. La prise en compte structurelle de la santé se positionne aussi dans la révision des plans d'études (romands et alémaniques).

Enfin, la question des liens et des types de compétences communes entre promotion santé et promotion du développement durable dans les écoles devient de plus en plus présente sur l'agenda politique. Des synergies peuvent être trouvées, et certaines pistes ont été développées dans le Symposium international organisé par le Réseau d'écoles en santé (suisse, européen et international) et différents partenaires les 10 et 11 juillet 2010 à Genève, intitulé "Lier santé, équité et développement durable dans les écoles".

<i>Écoles du Tessin (août 2011)</i>	
6500 Bellinzona	Scuola Media I di Bellinzona
6512 Giubiasco	Istituto delle scuole Speciali del Sopraceneri
6527 Lodrino	Scuola Media di Lodrino
6710 Biasca	Scuola Media di Biasca
6803 Bironico	Scuola Media di Camignolo
6900 Lugano	Centro professionale commerciale
6900 Lugano	Scuola Media di Lugano Centro
6900 Massagno	Scuola Media di Massagno
6900 Paradiso	Istituto scolastico di Paradiso
6932 Breganzona	Istituto scolastico comunale di Breganzona
6932 Breganzona	Scuola Media di Breganzona
6950 Tesserete	Scuola Media di Tesserete
6952 Canobbio	Pretirocinio d'integrazione per alloggiotti
6952 Canobbio	Scuola Cantonale di Diploma
6962 Viganello	Scuola Media di Viganello

Le programme *Intervention précoce*

Pour terminer, un très court mot de présentation du programme de l'OFSP "Intervention précoces dans le champ de la formation", lié au réseau des écoles en santé et géré par RADIX. Cette démarche soutient la collaboration entre des services spécialisés et les écoles dans leurs efforts communs en vue d'une détection et d'une intervention précoces. Chaque école développe un concept sur mesure pour mieux prendre en charge les élèves en difficultés, partant de différentes thématiques (dépendances mais aussi alimentation, violences, absentéisme, etc). En Suisse romande, ce programme est mené conjointement avec la Haute Ecole de travail social de Fribourg (HEF-TS). Un bilan de la première volée (2006-2009), comportant 15 écoles de 4 cantons, a été réalisé, et un deuxième programme rassemblant 8 écoles et 4 semestres de motivation est en cours (2010-2012). Détails: www.radix.ch

Thèmes les plus fréquents

- Alimentation - mouvement - détente.
- Vivre ensemble - conflits.
- Prévention des dépendances.
- Santé des enseignant-e-s.
- Renforcement de la confiance en soi.
- Organisation de l'espace scolaire.

Mesures à prendre

- Mesures *structurelles*: changement des temps de pauses.
- Mesures *pour tous les acteurs* à l'école: actions dans les classes, dans les niveau, pour toute l'école et pour le team; intégration des parents et des autorités.

Réseau actuel suisse (août 2011)

- Plus de 1 000 Ecoles (Ecoles enfantines – sec. II).
- 15 écoles du Tessin.
- Plus de 200 000 écoliers-ières.
- Plus de 20 000 enseignant-e-s.
- 17 Réseaux cantonaux / régionaux.

En savoir plus :

www.radix.ch et

www.ecoles-en-sante.ch

Site du réseau suisse d'écoles en santé. Plusieurs programmes centrés sur les écoles et de très nombreuses ressources à disposition. Y figure notamment le guide pratique "Mettons-nous en route pour faire de notre école un lieu de vie et de santé".

www.educationetsante.ch

éducation + santé réseau suisse, programme géré par l'Office fédéral de la santé publique, rassemble une douzaine de membres actifs dans différentes thématiques (alimentation et mouvement, sexualités, climat scolaire, stress, etc) qui développent des ressources s'adressant à l'école.

www.schoolsforhealth.eu

Réseau européen d'écoles en santé (SHE).

www.qualite-de-vie-dans-les-ecoles.ch

Ressources et informations pour favoriser la qualité de vie dans l'enseignement.

www.interventionprecoce.ch

Informations et contacts concernant la démarche d'intervention précoce.

Construire un projet de promotion de la santé

Impact sur les facteurs de protection chez les élèves

Jean Schaer



Jean Schaer est enseignant spécialisé et a pratiqué cette activité professionnelle entre 1980 et 2011 dans le canton de Vaud. Après avoir repris des études en cours d'emploi, à l'Université de Fribourg, il a obtenu un master en pédagogie spécialisée, psychopathologie et pédagogie générale en 1991.

Depuis 1996, il s'occupe du réseau des Délégués à la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire (Délégué PSPS, anciennement Animateur de santé) du canton de Vaud. Il est également détenteur d'un Certificat de formation à l'approche systémique (ASTHEFIS) obtenu en 2006.

En 2009, il a terminé le Certificat de sexologie clinique de l'Université de Genève. Il exerce cette activité à temps partiel, en cabinet privé à Vevey, dans une approche sexocorporelle (niveau I) et sexosystémique.

Préambule

En guise de préambule et avant d'aborder concrètement la construction d'un projet de promotion de la santé, il est utile de nous arrêter quelques instants sur les conditions préalables à la santé, telles que déclinées par l'UIPES¹ (Union Internationale de Promotion de la santé et d'Education pour la Santé) à la Conférence mondiale en 2010. Pour qu'une femme ou un homme tende vers la meilleure santé possible, elle ou il a *besoin de paix, d'un logement, de nourriture, d'éducation, d'un revenu, d'un écosystème stable, d'un développement durable, de justice sociale*. Afin d'identifier si les élèves tendent vers la meilleure santé possible, il est intéressant d'observer si ces conditions de l'UIPES sont transférables auprès de la population scolaire.

Besoin de paix

L'école, pour bien fonctionner et atteindre les objectifs que lui donne le législateur, a besoin de sérénité. Plusieurs études² ont démontré que le climat d'une école a un impact sur les apprentissages scolaires et sociaux des élèves, sur le développement de l'estime d'eux-mêmes, donc sur la construction de facteurs de protection chez l'enfant.

Besoin de logement

Le sentiment d'appartenance à son école, à sa classe, à son groupe de camarades est un atout indéniable dans le développement social de l'élève, dans sa capacité à se mobiliser pour acquérir des connaissances et pour établir des relations sociales saines. L'enfant a besoin de savoir et de voir qu'il a une place bien à lui dans sa classe et dans son milieu scolaire au sens large.

Besoin de nourriture

Afin de faire sens pour l'enfant, l'école doit être en mesure de le "nourrir", de lui donner suffisamment "à manger" par les apprentissages et les compétences qu'elle cherche à lui transmettre et à lui faire acquérir.

Besoin d'éducation

Pour que l'enfant se développe harmonieusement, l'école doit offrir un cadre éducatif suffisant pour que l'élève se sente en sécurité. Au-delà des apprentissages scolaires, ce sentiment de sécurité se développe grâce à l'existence de règles de vie dans l'école, grâce aussi à l'implication des élèves dans la mise en place de ce cadre et dans leur participation, d'une façon générale, à la vie de leur école.

Besoin de revenu

La formulation de ce besoin peut étonner au premier coup d'œil, et pourtant prend tout son sens dans un milieu scolaire. En effet, l'élève a besoin de découvrir que le travail effectué, que les efforts fournis lui apportent des bénéfices et le font grandir et progresser, dans tous les sens du terme.

Besoin d'un écosystème stable

La stabilité est un maître-mot que l'on peut relier au sentiment de sécurité. L'élève doit pouvoir agir dans un environnement stable, équilibré et sécurisant. Le système qui l'accueille (l'école) et les sous-systèmes dans lesquels il est appelé à évoluer (classe, cours, groupes de pairs...) doivent offrir cette stabilité indispensable aux apprentissages. D'autant plus à notre époque où, pour certains élèves, l'école est parfois le seul lieu-refuge pouvant dispenser un peu de sérénité et de calme.

Besoin d'un développement durable

Ici, le développement durable prend son sens: l'école doit en effet permettre à l'enfant de pouvoir se projeter dans son rôle d'homme ou de femme en devenir, de citoyen ou citoyenne participant à la vie de la communauté. Ce que l'élève apprend, construit et développe dans le cadre scolaire, doit contribuer à lui offrir un futur stable, durable et harmonieux.

1. www.iuhpeconference.net/pages/overview/iuhpe_conferences.php?lang=f

2. www.ecoles-en-sante.ch/data/data_286.pdf

Besoin de justice sociale

Pour se construire, l'élève a également besoin que le cadre scolaire lui offre une justice sociale, que les règles de l'école mais également les sanctions, aient un sens et contribuent à son développement, sans discrimination ni stigmatisation.

Ainsi lorsqu'on passe en revue l'ensemble de ces besoins, conditions préalables à la santé, on se rend compte que l'école, au travers des projets de promotion de la santé, a un rôle important et indéniable à jouer; pour amener l'élève vers la plus grande qualité de vie possible. On est donc bien dans le registre de ce que Michel Janosz³ (Janosz et al. 1998) appelle le "climat scolaire" et ses cinq axes: climat relationnel / éducatif / de justice / de sécurité / d'appartenance (v. schéma ci-dessous).

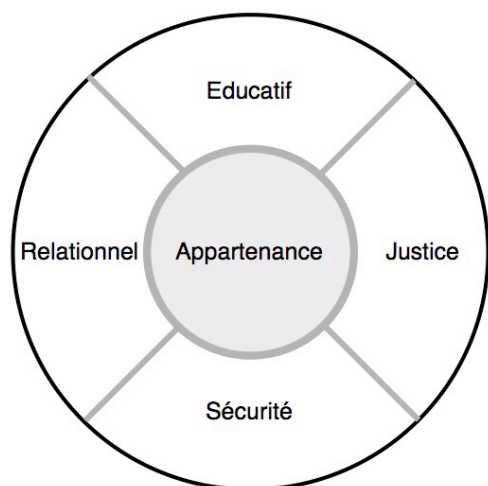


Fig 1: Les cinq axes du "climat scolaire" Fonte: M. Janosz

A partir de cette notion de "climat scolaire", la santé à l'école a évolué. Depuis les années 2000, le rôle d'une équipe de santé est de faire une prévention plus en profondeur, qui a pour objectif principal le développement de facteurs de protection chez l'élève, afin de lui permettre de faire face aux situations de la vie quotidienne⁴ (Boegli 1996). Dans cette nouvelle approche de la santé des élèves, l'équipe de santé ne cible plus les problèmes de manière séparée (alimentation, tabac, alcool, grossesses non désirées, incivilités, violence...), mais tend à développer les facteurs de protection en amont des comportements dangereux, afin de développer chez les élèves les ressources nécessaires pour faire face aux difficultés de la vie et se maintenir en bonne santé⁵ (Charte d'Ottawa 1986). L'activité de l'équipe de santé passe ainsi par une action sur les déterminants des comportements sains (salutogenèse), dont l'environnement relationnel quotidien de l'école est un élément significatif⁶ (Keller 2008).

Plusieurs études⁷ (Vuille 2002) démontrent qu'un bon climat scolaire participe fortement à prévenir les comportements à risque pour la santé. Dès lors, par les démarches mises en œuvre au sein de l'école, d'un groupe de classes, d'un bâtiment scolaire, l'équipe de santé favorise, chez les élèves, l'émergence et le développement de facteurs de protection. Ceux-ci réduisent ou neutralisent l'impact des facteurs de risque, augmentant ainsi la capacité du jeune à trouver des solutions de rechange à une situation potentiellement dangereuse⁸ (Bantuelle 2008).

Construire un projet de promotion de la santé

Construire et réussir un projet de promotion de la santé, c'est d'abord disposer d'une équipe de santé dans son école. Quelle soit sa composition, professionnels de la santé (infirmière scolaire, médecin scolaire...), professionnels de l'enseignement (médiateur scolaire, délégué à la promotion de la santé, enseignant, directeur, doyen...) ou professionnels de l'éducation (assistant social, éducateur, conseiller "école-famille"...), il est primordial que son statut soit bien déterminé au sein de l'école. Avoir la reconnaissance de la direction et du corps enseignant, est un atout indispensable à la réussite des projets mis en œuvre.

3. Michel Janosz et al., L'environnement socioéducatif à l'école secondaire - In Revue Canadienne de Psycho-éducation, Vol 27, No 2, 1998, 285-306

4. Boegli J-D, Ecole en santé, quelques clefs, 1996, p. 99

5. Charte d'Ottawa, 1986

6. Keller A-M, Fondements théoriques pour les programmes de prévention en milieu scolaire, Unité PSPS, SESAF, Vaud, 2008, p. 6

7. Vuille J-C, Schenkel M, Psychosocial determinants of smoking in Swiss adolescents with special reference to school stress and social capital in schools, Soz-Präventivmed, 2002, 47(4) 240-250

8. Bantuelle M, Comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire, 2008, p. 53

L'équipe de santé est le lieu qui permet les regards croisés, les réflexions interdisciplinaires et qui doit offrir une démarche participative à l'ensemble des acteurs concernés: élèves, adultes de l'école, parents... C'est également le lieu où peut se construire un outil pour aller à la rencontre des besoins des élèves. Construit de toutes pièces par l'équipe elle-même ou outil simplement existant et repris pour cette analyse, l'important est d'interroger les élèves sur leurs perceptions quant au climat de leur école.

Trop souvent encore, les adultes de l'école déterminent "ce qui est bon" pour les élèves et se lancent dans des projets qui en fin de compte auront peu d'impact, car ne faisant pas sens pour l'élève. Les résultats dans le canton de Vaud (plus de 15'000 élèves et 1'500 enseignants) du questionnaire sur l'environnement socio-éducatif de l'école (QES - www.qes.espacedoc.net), développé par Michel Janosz, démontrent clairement que les élèves expriment le besoin de se sentir plus en sécurité dans leur école, alors que les adultes disent qu'il y a suffisamment de surveillance. Pour les élèves, se sentir encadrés, entourés, sur...veillés (vs veiller sur...) par les adultes de l'école augmente leur sentiment de sécurité.

Les décalages entre ce que pensent les adultes des besoins des élèves et les besoins exprimés par les élèves eux-mêmes sont nombreux et démontrent bien qu'une analyse des besoins de ces derniers est indispensable avant la construction d'un projet de promotion de la santé. Le questionnaire (tel que le QES mentionné plus haut), les focus-groupes (groupes de discussion représentatifs de la population concernée), le conseil des délégués (assemblée des représentants de classe), le groupe de parole, le conseil de coopération, les discussions informelles... sont autant de façons d'aller à la rencontre des besoins des élèves. Les informations reçues dans le cadre des consultations individuelles (infirmière scolaire et médiateur), sous le couvert de l'anonymat, doivent rejaillir au sein de l'équipe de santé afin d'alimenter les réflexions de celle-ci, et éventuellement de permettre d'apporter des réponses collectives à des problématiques individuelles.

Une fois cette analyse faite et les besoins des élèves répertoriés, il est important qu'une priorité soit déterminée. Il s'agit donc de se concentrer sur un projet, pour répondre à un besoin et trouver un consensus au sein de la conférence des maîtres (en associant éventuellement le personnel administratif et technique de l'école...) autour du projet en question, pour assurer la réussite de celui-ci. Une ouverture du groupe de pilotage qui va conduire le projet (pas nécessairement l'équipe de santé mais un sous-groupe constitué pour l'occasion), aux membres du corps enseignant, motivés par la démarche, permet une meilleure appropriation du projet par ceux-ci, et représente aussi un atout supplémentaire quant à sa réussite.

L'étape suivante consiste à déterminer les objectifs que l'on souhaite atteindre, à fixer éventuellement des indicateurs respectant un certain nombre de critères (utilité, accessibilité, solidité, représentativité, compréhensivité et aspect éthique), ainsi que le mode d'évaluation envisagé. A partir de là, et pour illustrer mes propos, je vais m'appuyer sur le PAM Festival, projet de promotion de la santé, qui se déroule chaque année dans un établissement secondaire du canton de Vaud. Cette école rassemble 950 élèves de 5^e à 9^e année (11 ans à 15-16 ans), accompagnés par 120 enseignants.

Le PAM Festival

Le PAM Festival a vécu sa troisième édition en avril 2011. A son origine, une demande de la direction souhaitant que l'équipe de santé (un directeur, trois délégués à la promotion de la santé, une médiatrice, une infirmière scolaire, un médecin scolaire, une psychologue et un professeur de sport) mette en place un événement rassembleur, fédérateur dans l'école. L'idée initiale de créer un festival vient de la médiatrice et fait rapidement l'unanimité au sein de l'équipe.

1^{er} constat:

Dans cette école, on a fait l'impasse sur l'analyse des besoins des élèves. Ceux-ci n'ont pas été interrogés et n'ont pas pu exprimer leurs besoins et leurs attentes.

Ce festival veut permettre aux élèves qui le souhaitent (volontariat), d'exprimer leurs talents, pas nécessairement scolaires, face à leurs camarades, leurs enseignants, leurs parents et amis. En solo, en duo, en petits groupes, en groupe-classe, de façon décloisonnée ou non, les élèves vont préparer leur prestation sous la houlette d'un enseignant référent (10 enseignants s'engageront comme référents pour aider les élèves à préparer leur numéro sur scène). Le groupe de pilotage du projet détermine ainsi trois objectifs:

- Donner aux élèves l'occasion d'exprimer des talents non scolaires.
- Permettre des activités décloisonnées (classes, âges, niveaux...).
- Améliorer le climat de l'école.

2^e constat:

Le groupe de pilotage n'a pas formulé d'indicateurs permettant de mesurer une évolution du climat de l'école à la suite de la mise en œuvre du projet.

Si cette question n'a pas été abordée dans l'école, elle mérite qu'on s'y arrête quelques instants dans le cadre de cet article. Comme cité précédemment, des indicateurs doivent répondre à six critères: utilité, accessibilité, solidité, représentativité, compréhensivité et aspect éthique. Dans le cadre du PAM Festival, on peut formuler deux types d'indicateurs.

Un premier groupe d'indicateurs facilement accessibles, compréhensibles, solides et représentatifs:

- Nombre d'élèves sur scène.
- Nombre de prestations sur scène (élèves / enseignants).
- Nombre de prestations en individuel / duo / trio / groupe classe / groupe mélangé.
- Nombre d'élèves dans le staff "organisation".
- Nombre de spectateurs.

Ces indicateurs fournissent des informations quantitatives qui permettent de voir l'évolution que prend le projet au fur et à mesure des éditions vécues. Dans le cadre du PAM Festival, le nombre d'élèves impliqués augmente d'année en année. Pour la première fois, en 2011, des enseignants sont montés sur scène. Dans cette dernière édition, un staff "respect", constitué de grands élèves, a été créé pour faire face aux quelques élèves spectateurs qui perturbaient parfois le spectacle.

Un deuxième groupe d'indicateurs peut apporter des réponses intéressantes en lien étroit avec le "climat scolaire". En mesurant ces indicateurs avant et après le PAM Festival, il est possible de constater une évolution du climat scolaire:

- Nombre de consultations en médiation.
- Nombre de consultations chez l'infirmière scolaire.
- Nombre d'incivilités dans l'école.
- Nombre de sanctions (exclusion de classe / retenues / heures d'arrêts...).
- La qualité des relations sociales (un outil devrait être élaboré pour cet aspect).

Ces indicateurs permettent véritablement de mesurer l'impact du projet de promotion de la santé sur le sentiment de sécurité qui règne dans l'école, sur le comportement des élèves, sur leur sentiment d'appartenance et sur la qualité des relations sociales. Est-ce que ce projet collectif a diminué les problématiques individuelles? Est-ce que le "climat scolaire" s'est amélioré à la suite du PAM Festival?

Concrètement, le PAM Festival se vit au printemps, mais se prépare dès la rentrée scolaire, aussi bien pour les élèves-acteurs que pour le staff "organisation". Il se déroule sur une semaine, avec des représentations entre 12 h et 14 h et en soirée. Les prestations sur scène sont très variées: danse / théâtre / chant / théâtre en anglais / instruments de musique / sketch / prestidigitation / poésie / break danse...

Facteurs de protection

Dans le cadre du projet de promotion de la santé décrit ci-dessus, on cerne aisément les facteurs de protection qui vont pouvoir se développer chez les élèves:

- Capacité à participer à des activités communes.
- Capacité à appartenir à un groupe.
- Développement de relations amicales diversifié.
- Capacité à rechercher de l'aide.
- Capacité à la créativité, la curiosité et l'humour.
- Capacité à gérer ses émotions.
- Capacité à comprendre ses émotions et celles des autres.
- Capacité à faire face à la frustration.

La finalité d'un projet de promotion de la santé devrait être, dans une perspective de salutogenèse, de mettre en exergue les compétences et les capacités existantes chez les élèves, les valoriser, les rendre visibles, les partager, les faire vivre et se développer, afin d'accroître chez ces derniers leur estime de soi, de développer leurs facteurs de protection et d'influer ainsi sur le "climat scolaire" dans lequel ils évoluent.

Bibliographie

Bantuelle M. (2008). *Comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire*, p. 53.

Boegli J.-D. (1996). *Ecole en santé, quelques clefs*, p. 99.

Janosz M. & al. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire - In *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, Vol 27, No 2, 1998, 285-306.

Keller A.-M. (2008). *Fondements théoriques pour les programmes de prévention en milieu scolaire*, Unité PSPS, SESAF, Vaud, p. 6.

OMS (1986). *Charte d'Ottawa*.

Vuille J.-C., Schenkel M. (2002). *Psychosocial determinants of smoking in Swiss adolescents with special reference to school stress and social capital in schools*, *Soz-Präventivmed*, 47(4) 240-250.

Le risorse emotive nella scuola

Giorgio Blandino



Ordinario di Psicologia Dinamica alla Facoltà di Psicologia di Torino.

Presidente del Corso di Laurea Triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche.

VicePresidente del Consiglio dell'Ordine degli Psicologi del Piemonte.

In questo contributo cercherò di mostrare cosa si intende affermare quando si parla di risorse emotive nella scuola e in che cosa consistono.

Per farlo articolerò la mia trattazione in tre punti concernenti rispettivamente:

1. La teoria psicodinamica dell'apprendimento.
2. Le dimensioni emozionali.
3. Alcuni "suggerimenti" operativi.

Teoria psicodinamica dell'apprendimento

Sulla base del modello psicodinamico, di ispirazione psicoanalitica, cui faccio riferimento, si può elaborare una teoria dell'apprendimento (Bion 1962, 1963; Blandino e Granieri 1995, 2002) che - molto, molto sinteticamente - si articola in questi punti principali.

1. Primato del mondo interno. Significa che la coscienza di una realtà esterna è secondaria alla coscienza di una realtà psichica interna e quindi l'esperienza del mondo esterno dipende da come sono organizzati nella mente i rapporti tra gli oggetti e le figure interiorizzate. In parole povere la percezione del mondo esterno dipende dalla organizzazione del mondo interno. Quindi la comprensione profonda del modo di apprendere e insegnare va fatta risalire all'organizzazione del mondo interno di chi apprende e insegna.

2. Bisogni biologici e bisogni di relazione. La psicoanalisi ha mostrato che il bisogno di relazione è un bisogno fondamentale e primario come i bisogni biologici. Perciò il bambino nel suo processo di sviluppo non ha solo bisogno di essere nutrito e soddisfatto fisiologicamente ma ha anche bisogno di essere accudito, accarezzato, toccato, coccolato. Nel rapporto primario con la madre quindi il bambino ha bisogni fisiologici primari, e la mamma ha il compito di soddisfarli, ma ha anche bisogni di relazione. Questo concomitante bisogno è fondamentale e se non viene soddisfatto produce arresto dello sviluppo affettivo e cognitivo. Questa doppia dimensione, di contenuto e di relazione, caratterizza tutti i rapporti della vita in cui dipendiamo da qualcuno per qualche necessità, e tale è il processo di apprendimento. Quindi diremo che nell'apprendere necessitiamo di apprendere contenuti ma abbiamo anche di relazioni senza le quali non c'è apprendimento e quindi non si assorbono neppure i contenuti, o li si assorbono male.

3. La crescita e lo sviluppo sono possibili solo all'interno di una relazione. Poiché è solo all'interno di una relazione tra menti che si realizza la crescita della personalità ne consegue che l'apprendimento, che è un aspetto di questo processo di crescita, non è possibile al di fuori di una relazione significativa con chi insegna. E dunque necessario che l'insegnante sia consapevole di quanto la relazione che si gioca a livello interpersonale tra lui e l'allievo è non solo decisiva ma la condizione di base nel realizzare l'apprendimento, vale a dire che un insegnante consapevole di questi aspetti probabilmente favorirà un migliore apprendimento, in termini qualitativi e anche quantitativi, di un insegnante che ne sia all'oscuro.

4. Le relazioni interpersonali sono determinate da come si sono vissute le primissime relazioni infantili con le figure di accudimento. Tutto il nostro mondo interno tutto il nostro modo di essere si struttura a partire dalle prime relazioni familiari e dipende da queste esperienze infantili primarie. Dunque quando si presidia un processo di apprendimento bisogna sapere che questo processo si modula a partire da queste prime esperienze, anzi che la stessa relazione con il docente riattiva i vissuti provati con le prime figure di accudimento, vale a dire che il modo di apprendimento (come il modo di insegnamento) è determinato dalle vicissitudini emotive che ciascuno di noi ha vissuto nel suo passato remoto.

5. Le funzioni cognitive dipendono da quelle affettive. Per i motivi suddetti possiamo affermare che i processi superiori nascono a partire da esperienze primarie e la capacità di pensare dipende dal sentire e dal capire quello che accade dentro di noi. Perciò non è possibile nessun apprendimento o insegnamento incisivo prescindendo dalla consapevolezza delle emozioni che entrano in gioco. Per far apprendere è necessario occorre quindi comprendere i sentimenti e le emozioni di chi apprende, cioè a dire che è necessario aiutare gli allievi a verbalizzare i propri sentimenti soprattutto quelli negativi come per esempio i sentimenti di frustrazione, rabbia, inadeguatezza, perdita, invidia e gelosia.

6. Sofferenza e dolore mentale sono al centro dell'Allievo. Ogni apprendimento si può definire come significativo solo se non evita il dolore mentale, ovvero le frustrazioni e le ansie che lo accompagnano. Questo non significa negare il valore del piacere e il valore della novità e della scoperta, ma vuol dire che si impara solo quando si riconosce e elabora la fatica emotiva concomitante all'apprendimento. Quindi ogni conoscenza autentica è frutto di fatiche emotive.

7. L'apprendimento autentico è quello fondato sull'esperienza. Qui è in gioco la differenza tra un apprendimento *di* qualcosa e un apprendimento *da* qualcosa. L'apprendimento di qualcosa è un apprendimento solo contenutistico e esteriore. L'apprendimento da qualcosa è l'apprendimento dall'esperienza ed è significativo non solo perché comporta la soluzione di un problema ma anche perché permette di imparare quali sono le operazioni che mettiamo in atto per risolvere quel determinato problema, quindi impariamo qualcosa anche su noi stessi e su come funzioniamo mentre impariamo.

8. Nella scuola, purtroppo si osserva una **scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale** vale a dire che si pensa che l'apprendimento dipenda solo da funzioni cognitive e si attesti solo sul piano razionale, mentre le dimensioni emozionali vengono espulse o non considerate come facenti parti e concomitanti del conoscere, dell'apprendere e dell'insegnare. È questa scissione una delle principali responsabili delle problematiche della scuola e della incapacità di trasformare gli aspetti emotivi in risorse al servizio dell'allievo e dell'insegnante.

Stando così le cose due elementi emergono come decisivi nel processo di insegnamento (e apprendimento):

- A. La relazione col docente.
- B. Il mondo interno di chi insegna e di chi apprende.

Per quanto riguarda il punto A, ciò significa che poiché, come abbiamo visto, si cresce e si impara solo all'interno di una relazione, gestire l'apprendimento equivale a gestire la relazione (e viceversa). Perciò se è vero che a scuola si va per imparare a leggere, scrivere e far di conto è altresì vero che l'attenzione alle dimensioni relazionali non è un surplus, una moda, uno psicologismo, ma una necessità proprio in funzione del compito.

Per quanto riguarda il punto B ciò significa che poiché, come abbiamo visto, nel processo di apprendimento occorre fare i conti col mondo interno di chi apprende e insegna che entra pesantemente in gioco e determina la qualità del processo spesso all'insaputa degli stessi soggetti, occorrerà dunque prestare attenzione ai segnali che rimandano a queste dimensioni profonde dal momento che queste sottostanno all'apprendimento e al lavoro di gruppo, e lo determinano e/o ostacolano. La sequenza dinamica è la seguente (Saltzberger-Wittenberg, 1983):

- la modalità di apprendimento, dipende dalla:
 - modalità di comunicazione, che dipende dalla:
 - modalità di comportamento, che dipende dal:
 - modo di interpretare la realtà, che dipende dal:
 - modo di percepirla, il quale a sua volta dipende dal:
 - mondo interno.

La lettura inversa ci dice dunque che:

- il mondo interno determina
 - il modo di percepire la realtà, che, a sua volta, determina
 - il modo di interpretarla, che a sua volta, determina
 - il comportamento,
 - il modo di comunicare e
 - di apprendere.

Ecco perché, se voglio capire il modo in cui il mio allievo apprende, devo volgere la mia attenzione al suo mondo interno ovvero a come vive le cose che sta facendo.

E lo stesso discorso vale per il docente, vale a dire che, se voglio capire quali sono le motivazioni del suo modo di insegnare e svolgere il suo lavoro educativo, devo fare riferimento, in ultima istanza, al suo mondo interno. Ovvio che se il mondo interno di un allievo o di un insegnante è costellato di persecuzione la loro percezione della realtà sarà negativa e negativo il suo modo di comportarsi. E viceversa.

Dunque come si vede le dimensioni emotive sono importanti perché c'è una relazione diretta tra una adeguata gestione delle relazioni e l'apprendimento che si realizza, vale a dire che, a fronte di una adeguata gestione delle dimensioni relazionali e emotive, sale enormemente la probabilità/possibilità per l'allievo di realizzare un apprendimento davvero significativo e non solo intellettualistico o astratto. È per questo motivo che affermiamo che tali dimensioni, una volta riconosciute, diventano risorse e possono essere utilizzate permettendo di comprendere meglio e affron-

tare più adeguatamente i problemi e i processi di lavoro favorendo l'integrazione. Se invece vengono trascurate o misconosciute diventano ostacoli.

Le dimensioni emozionali (come risorse)

Ma, in concreto, in che cosa consistono le dimensioni relazionali e emozionali che sono presenti nei processi di apprendimento.

Intanto ricordo che, come mostra la letteratura internazionale, condivisa e empiricamente verificata, le emozioni di base sono quattro: *paura, rabbia, tristezza e felicità*. In una ricerca sulla scuola e l'apprendimento che il gruppo che coordino alla Facoltà di Psicologia di Torino ha condotto in una scuola del novarese (Ernandez, Iatta, Sturiale 2009) è emerso che paura e rabbia presentano gradazioni di stati emotivi più diversificate rispetto a felicità e tristezza: si potrebbe ipotizzare che ci siano differenze culturali e sociali che intervengono. Infatti felicità e tristezza sono emozioni riconosciute in modo chiaro e vissute in un livello individuale, mentre paura e rabbia, mettono maggiormente in evidenza una dimensione sociale delle emozioni stesse, dal momento che prevedono necessariamente un'interazione.

Questa caratteristica l'abbiamo potuta ben osservare nei bambini i quali non solo hanno una consapevolezza delle espressioni delle emozioni selezionate, sia personale che culturale, ma vivono felicità e tristezza come sentimenti chiari, mentre paura e rabbia assumono contorni più confusi e sfumati. In accordo con la letteratura sull'argomento poi abbiamo verificato che non vi sono differenze significative tra i sessi nella rappresentazione delle emozioni. In conclusione i dati della nostra ricerca vanno nella direzione di confermare che sviluppo sociale ed emozioni sono strettamente legati poiché le relazioni che il bambino sperimenta concorrono a determinare la sua vita emotiva e pertanto la capacità/possibilità di aiutarlo a comprendere i sentimenti propri e altrui ha grande peso nell'aiutarlo a rapportarsi agli altri.

Se quanto detto è valido in generale, nello specifico della vita scolastica le dimensioni emozionali riguardano fantasie, pensieri, sentimenti, paure, affetti, difese, resistenze, conflitti consci e inconsci e angosce varie inerenti: il compito, il ruolo, il proprio futuro, le persone da cui dipendiamo.

Gli allievi li sviluppano verso il docente, i singoli compagni, il gruppo, le materie; verso l'istituzione scolastica (e didattica) nel suo complesso; verso la famiglia e sé stessi in quanto allievi.

I docenti li sviluppano verso l'allievo, il gruppo classe; verso i colleghi, la dirigenza, l'organizzazione; verso sé stessi in quanto docenti.

Tutta insieme questa molteplicità di stati d'animo contribuisce a determinare le dinamiche di gruppo. Ecco perché affermo che la possibilità di apprendere più o meno adeguatamente dipende dal riconoscimento dell'interferenza di questi fattori emozionali e relazionali e che, quindi, solo il riconoscimento e la gestione di queste ansie permette un vero apprendimento e favorisce i processi di integrazione (inclusione) che fanno crescere emotivamente.

Ed ecco perché diventa non solo fondamentale, ma decisivo, riconoscere queste dimensioni relazionali e emozionali che sottostanno ai processi di apprendimento e insegnamento e al lavoro di gruppo: perché lo determinano e quindi possono tanto favorirlo quanto ostacolarlo. Perciò, se vengono riconosciute, possono essere trasformate da ostacoli in risorse e quindi permettere di comprendere meglio e di affrontare più adeguatamente i problemi.

"Suggerimenti" operativi

In questo quadro si pone il problema di cosa un insegnante può *concretamente* fare. Ora, posto che nessuno può ragionevolmente suggerire a un insegnante come si deve comportare in pratica, a meno di dargli dei decaloghi di comportamento precostituiti, e come tali fasulli, la *conditio sine qua non* di un lavoro che sviluppi capacità di gestire le dimensioni emozionali e relazionali in funzione di trasformarle in risorse, è una buona formazione personale - e *in itinere* - come ho cercato di mettere in evidenza nell'altro contributo di questi atti.

Ma, fatte queste doverose premesse, qualche "suggerimento" può comunque essere fornito. Indicazioni da prendersi come suggerimenti, appunto, per riflettere, interrogarsi e farsi venire altre idee, non dunque come linee di condotta.

Eccone dunque alcune.

1. In primo luogo sarebbe importante per un docente, nello svolgimento delle sue funzioni riuscire (e saper) essere e restare in contatto col proprio mondo interno, vale a dire con i propri sentimenti, fantasie e emozioni.

2. Conseguentemente sarebbe bene che sapesse *entrare in contatto con l'allievo*: è ciò che si chiama capacità di accoglimento, che però non va confusa con una sorta di tolleranza indiscriminata e non esclude dunque la presenza di ben precise regole disciplinari.
3. In terzo luogo un insegnante dovrebbe sforzarsi di *comprendere cosa sente un allievo* e aiutarlo a comprendersi.
4. Ma un docente può svolgere creativamente il proprio lavoro se è capace di *sviluppare un nuovo punto di vista*.
5. Ciò significa riuscire ad *accorgersi un po' di più* di ciò che accade intorno a lui e dentro di lui.
6. Tutto questo comporta il *saper osservare*, individuare, riconoscere in primo luogo quali sono gli ostacoli all'apprendimento (che abbiamo visto essere soprattutto le dimensioni emozionali e relazionali non trascurate o sottovalutate). La capacità di osservazione è decisiva ma, in un'altra ricerca che ha condotto il mio gruppo di lavoro di cui ho detto sopra (Iatta, Hernandez, Sturiale 2009) abbiamo rilevato che spesso non solo gli insegnanti ritengono il lavoro osservativo una inutile perdita di tempo, ma che addirittura non sono neppure consapevoli della sua importanza.
7. Nel lavoro educativo è comunque anche, se necessario, *rassicurare, incoraggiare e sostenere l'allievo*.

A fronte di questi suggerimenti su cosa fare, ecco ora alcune indicazioni su cosa invece bisognerebbe evitare di fare. Bisognerebbe cioè evitare di:

1. Farsi prendere dall'irrefrenabile urgenza di agire.
2. Procedere con determinate prassi di programmazione e di valutazione, precostituite, anche se ne percepisce l'incoerenza rispetto alla situazione e alle necessità del gruppo di apprendimento.
3. Attribuire esclusivamente agli allievi le responsabilità degli insuccessi.
4. Utilizzare premi, castighi, note per ottenere atteggiamenti compiacenti.
5. Fomentare la competitività.
6. Ricorrere all'attribuzione di giudizi etichettanti.
7. Utilizzare particolari capacità verbali e dialettiche per trionfare sugli altri.
8. Avere un'eccessiva sollecitudine che non permetta a chi apprende di sentire alcun bisogno e sperimentare alcuna frustrazione.
9. Ricorrere ad atteggiamenti paternalistici o da "psicologo".

Se ragioniamo invece sul "da farsi" dal punto di vista più profondo, ovvero dal punto di vista delle *funzioni psicologiche* (Blandino 2009) che è opportuno mettere in gioco quando si gestisce un gruppo di lavoro in apprendimento, possiamo (seguendo i due psicoanalisti inglesi D. Meltzer e M. Harris 1983) individuarne otto: quattro positive e quattro negative.

Le quattro funzioni positive sono di tipo introiettivo e permettono di contenere il disagio e l'ansia che ci comunicano le difficoltà e i conflitti che ogni allievo e ogni classe vivono nell'esperienza scolastica.

Le quattro negative sono di tipo proiettivo e si attivano quando gli aspetti infantili portano l'educatore a non poter vedere o, peggio, a negare quello che pure ha osservato. Le funzioni antieducative ci aiutano ad evacuare all'esterno il dubbio, l'incertezza e il senso di colpa che alcune comunicazioni degli allievi creano in noi. I messaggi emotivi rimangono così privi di una risposta adulta e la possibilità di nuovi legami, cioè di nuovo sapere, scompare.

L'attivazione di queste funzioni, in positivo o in negativo, aiuta a spiegare che la doppia polarità del lavoro educativo non dipende solo da operazioni mentali consapevoli, ma da funzioni emotive, per lo più inconsce, che la mente sviluppa quando gestisce un processo di crescita dentro o fuori di sé.

Le otto funzioni simmetriche sono le seguenti:

FUNZIONI INTROIETTIVE Positive (educative)	FUNZIONI PROIETTIVE Negative (antieducative)
generare amore	suscitare odio
infondere speranza	seminare disperazione
contenere la sofferenza psichica	trasmettere ansia persecutoria
pensare	creare confusione e bugie

Vediamole specificatamente, cercando di mostrare che cosa comporta la loro presenza in un ambito educativo e didattico (Blandino e Granieri 2002; cap. 9).

Generare amore vs Suscitare odio

Significa che al docente è richiesta la capacità mentale di favorire e sostenere, nella classe, quel clima di fiducia e di sicurezza che rende possibile la dipendenza dall'adulto, accettando che l'insegnante, sia colui che sa e che aiuterà a diventare più competenti. Questo non vuol dire, per l'insegnante, adottare comportamenti gentili e protettivi o incoraggianti ad ogni costo perché i falsi incoraggiamenti sono dannosi. Se si minimizza il problema di un allievo, gli si arreca un danno in quanto gli si impedisce di mobilitare le riserve di energia per le situazioni di emergenza. Ciò che sarebbe opportuno fare, invece, è, da una parte, comunicare in modo chiaro e convincente le difficoltà presenti nella situazione; dall'altra, programmare e gestire adeguatamente i percorsi didattici, in modo che siano concessi, agli allievi, uno spazio e un tempo sufficienti prima di intervenire in loro aiuto. Questo richiede un'adeguata formulazione degli obiettivi, ma soprattutto la capacità di osservare, in modo neutrale e partecipe, le incertezze e le difficoltà degli allievi, senza mettere in atto immediatamente un ruolo direttivo di guida e di giudizio.

Viceversa, il "generare odio" può essere esemplificato dall'insegnante che fa continuamente confronti fra questo e quell'allievo, fra questo e quel gruppo; o che sottolinea nelle sue valutazioni soprattutto le inadeguatezze piuttosto che i miglioramenti e le potenzialità positive. Allo stesso modo genera odio l'insegnante che adotta un comportamento tirannico o che si allea seduttivamente con alcuni allievi, per esempio quelli più dotati o quelli fisicamente più belli o più ricchi, ordinati e ben vestiti, o quelli che capiscono il dialetto (o la lingua) della regione in cui si trova la scuola. Insomma, nel modo in cui concretamente gestisce le relazioni d'apprendimento-insegnamento, il docente può costruire o invece attaccare i legami di "amore" nella classe se, ad esempio, attua prassi e comportamenti didattici che fomentano invidia e gelosia, competizione e aggressività.

Infondere speranza vs Seminare disperazione

"Infondere speranza" significa che il docente dovrebbe mantenere il senso delle proporzioni cioè non assolutizzare le prestazioni degli allievi, ma collocarle all'interno di un processo evolutivo. Ad esempio, un'insegnante realmente preoccupata per l'insoddisfacente rendimento di un'allieva di terza elementare diceva: "Non posso mica dire alla mamma (un'altra insegnante) che la figlia non capisce nulla!". Non vi era traccia del fatto che stava parlando di una bimba di otto anni che stava crescendo, non di un'individualità già compiuta e data per sempre. Questo creava disperazione e sfiducia nella stessa insegnante, rendendola ancor più preoccupata di un eventuale giudizio sul proprio operare da parte della collega-mamma dell'allieva.

Purtroppo, vi sono in ognuno di noi aspetti di insicurezza che, in alcune occasioni, non ci consentono di sostenere un'atmosfera di speranza nelle possibilità apprendimento-insegnamento. E nulla possono buone competenze pedagogiche e didattiche.

In tal caso, finisce per prevalere il pessimismo, il problema del singolo allievo o della classe sembra immodificabile, se non pericoloso. Si ricorre, così, talvolta al rispetto ossessivo delle indicazioni della normativa; sia la programmazione delle attività sia le valutazioni non hanno lo scopo di monitorare in modo più puntuale ed efficace la crescita degli allievi, bensì quello di difendersi da comportamenti imprevedibili o da eventuali accuse d'inefficienza.

Contenere il disagio emotivo degli allievi vs Trasmettere e alimentare ansia e rabbia

Il contenimento è un particolare modo della mente "adulta" di vivere e percepire i problemi e le difficoltà che ogni individuo, ogni allievo, ogni classe presentano nella crescita. Permette di aiutare gli allievi a non vivere come catastrofe irreparabile l'errore o il non essere stati adeguati rispetto al compito, anche con quegli studenti che appaiono impermeabili e distanti rispetto alle richieste scolastiche. Infatti, spesso, l'impenetrabilità o il disinteresse persistenti sono gli strumenti che certi soggetti, particolarmente sensibili, hanno "imparato" a utilizzare per difendersi dalla paura e dalla delusione vissuta nel constatare di non essere "naturalmente" dotati.

Altre volte, invece, è difficile elaborare, all'interno della propria mente, il dispiacere legato all'insuccesso scolastico degli allievi che in qualche modo mette di fronte al proprio insuccesso di insegnante (e richiama il ricordo di altre esperienze deludenti del passato). Così nell'interagire con la classe, attraverso l'atteggiamento e le parole con cui si valuta e si commenta l'operato degli allievi, vengono incrementate la paura e l'ansia rispetto agli iter di apprendimento. Soprattutto nell'allievo più fragile, bambino o adolescente che sia, viene alimentata la paura, spesso inconscia, che l'insegnante lo rifiuterà o si arrabbierà con lui, se vedrà che non è capace. E' evidente che, in questi casi, il sapere rischia di diventare non un compito comune al gruppo classe, ma uno strumento, individuale e di pochi eletti, utile a conquistare l'affetto e la compiacenza dell'insegnante.

Pensare vs Diffondere bugie

Pensare riassume e contiene le precedenti funzioni emotive. È la capacità emotiva che sta alla base di tutti i processi razionali poiché permette, in modo coerente e sincero, di "stare con" i problemi e le difficoltà dell'esperienza per poterli percepire e analizzare in modo corretto, senza scorciatoie. Nell'esperienza educativa permette di elaborare nuovi punti di vista e ipotesi di soluzione. Ovviamente, come ho ripetutamente detto, il pensare, nell'accezione che sto descrivendo, non è una attività meramente cognitiva ma è un'attività, in primo luogo emotivo-affettiva. In altre parole riusciamo a pensare solo se siamo in contatto con i nostri sentimenti.

Il pensare, dunque, è la funzione educativa per eccellenza perché realmente permette di osservare in modo autentico i comportamenti e i messaggi emotivi degli allievi.

Nella realtà invece, spesso, prevalgono ansie e vissuti che impediscono di pensare: le informazioni e i dati disponibili rimangono dispersi e confusi e comunicano ulteriore ansia. Per difendersi dal disagio, il docente può ricorrere ad un agire didattico molto normativo e burocratico, dove quello che è programmato o quello che deve essere valutato copre e snatura quello che potrebbe essere realmente osservato nel fluire dell'interazione educativa.

Talvolta, quando vi è la difficoltà a convivere con un problema educativo, della classe o dell'allievo, i docenti e/o i genitori tendono a occultarlo, se non a negarlo: è un modo di sfuggire alla "colpa" per non aver saputo risolvere, in modo "naturale", il problema. Così, dilagano sulla scena istituzionale paure primitive e sensi di persecuzione e pericolo. Questo magma emotivo apre la strada alla bugia: se non si è saputo risolvere il problema, il problema non deve uscire dalla classe, non deve essere visto.

Altre volte l'impossibilità di pensare, rende impellente il bisogno istituzionale di trovare qualcuno da accusare per il disagio o l'impasse, in cui è bloccata la classe, così iniziano a diffondersi delle falsità su questo o quell'insegnante o viene "affidato" ad alcuni genitori il compito di individuare, in un determinato allievo, il capro espiatorio, a cui delegare la sofferenza e la colpa per il persistere dei problemi.

In altri casi il team docente che non riesce più a pensare educativamente su un allievo, estrapola, come cause del problema, aspetti familiari ed extrascolastici della vita dell'alunno e li assolutizza, evitando, in tal modo, la fatica emotiva di guardare gli aspetti scolastici del disagio e creando le premesse per futuri conflitti con la famiglia.

Bibliografia

Bion W.R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*, Roma: Armando.

Bion W.R. (1963). *Gli elementi della psicoanalisi*, Roma: Armando.

Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*, Milano: Raffaello Cortina.

Blandino G. (2009). *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni di aiuto*, Torino: UTET Università.

Blandino G., Granieri B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*, Milano: Raffaello Cortina.

Blandino G., Granieri B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*, Milano: Raffaello Cortina.

Ernandez E., Iatta M., Sturiale A. P. (2009). "Le emozioni a scuola: una ricerca tra i disegni dei bambini". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, anno XXI, n.° 1, vol. 2, pp. 199-206.

Iatta M., Ernandez E., Sturiale A. P. (2009). "L'osservazione nel fare pratico dell'insegnante: una ricerca". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, anno XXI, n.° 1, vol. 2, pp. 249-255.

Meltzer D., Harris M. (1983). *Il ruolo educativo della famiglia*, Torino: C.S.T.

Satzberger-Wittenberg I. (1983). *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, Napoli: Liguori.

Valutazione del convegno

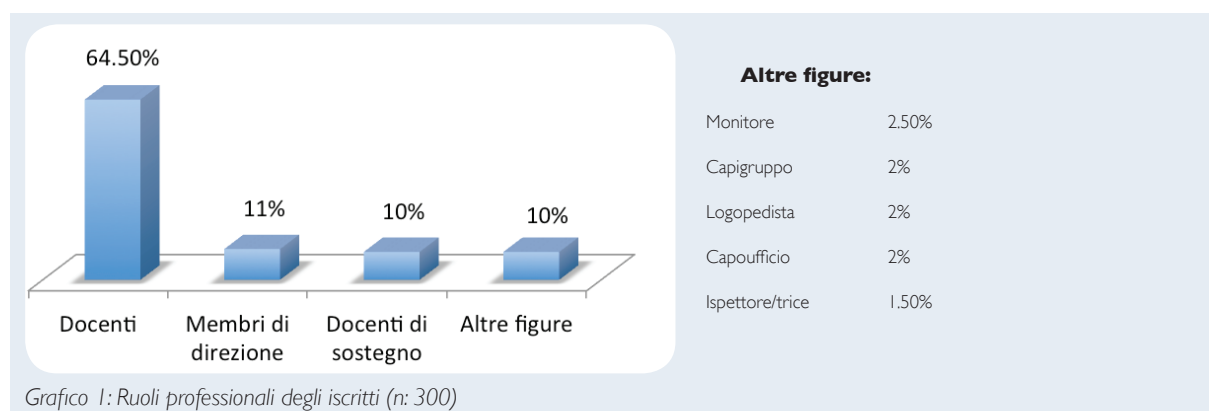
Al fine di valutare l'esito del convegno è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario. A livello quantitativo il tasso di rispondenza è da considerarsi mediamente soddisfacente, con un terzo dei partecipanti (116 su 300 iscritti) che ha compilato il questionario di valutazione.

Un rapporto di valutazione esaustivo è ottenibile presso gli organizzatori. Di seguito ne riportiamo una sintesi.

Gli iscritti

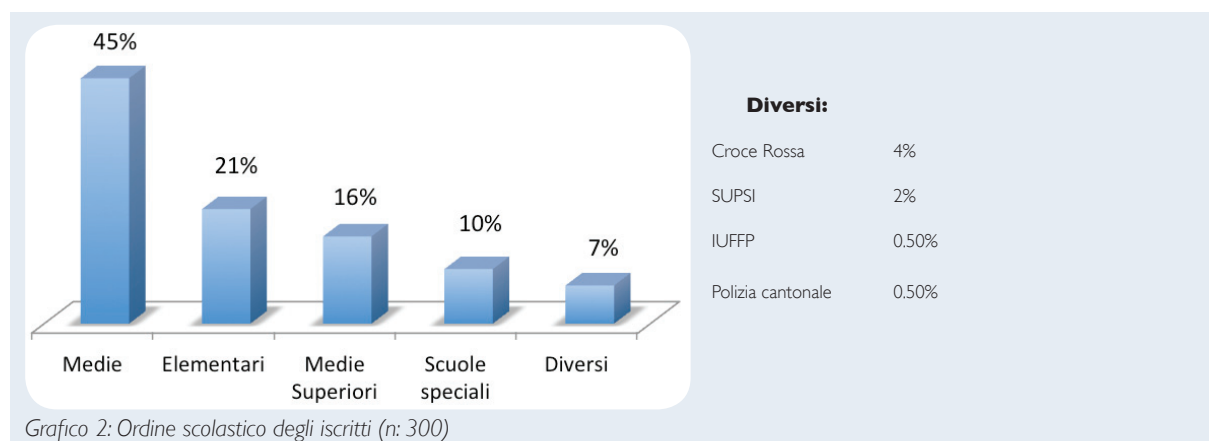
Funzione

La maggioranza degli iscritti sono docenti (64.5%), seguiti in egual misura (10-11%) dai membri di direzione (direttori, vicedirettori o collaboratori di direzione), dai docenti di sostegno pedagogico e da altre figure che intervengono nella scuola (v. riquadro).



Ordine scolastico

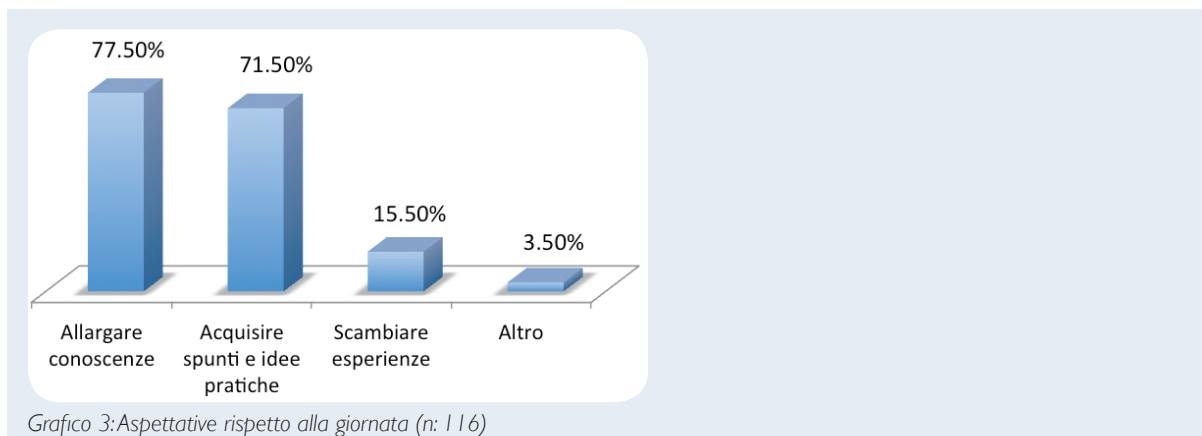
Considerando che la giornata era aperta a tutti i docenti e al personale educativo dei diversi ordini scolastici, è stato importante poter identificare il settore professionale di provenienza. Sull'analisi dei dati ottenuti tramite le iscrizioni, risulta che l'ordine scolastico maggiormente rappresentato è quello delle scuole medie (45%), seguito dalle scuole elementari (21%) e dalle scuole medie superiori (16%).



Risultati del questionario

Principali aspettative nei confronti della giornata

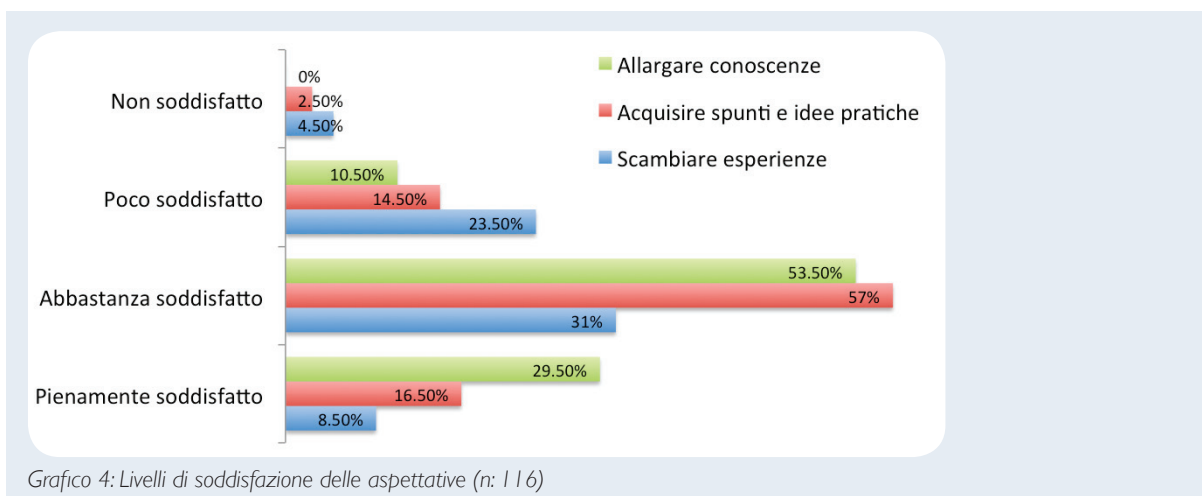
Le aspettative dei partecipanti rispetto alla giornata proposta si concentrano principalmente in due obiettivi: da un lato l'occasione di allargare le proprie conoscenze (77.5%) e dall'altro poter acquisire spunti e idee pratiche per il proprio lavoro (71.5%). Una piccola percentuale d'iscritti menziona la possibilità di poter scambiare esperienze con altri professionisti o colleghi e il 3.5% specifica altri bisogni ("riflettere sul proprio lavoro, trovare delle conferme, aggiornarmi").



Livello di soddisfazione

Dai dati possiamo osservare che il 29.5% delle persone che si aspettavano di allargare le proprie conoscenze, affermano di essere pienamente soddisfatte, il 53.5% abbastanza, il 10.5% si ritiene poco soddisfatto mentre nessuno esprime insoddisfazione. Il 16.5% dei partecipanti che desideravano acquisire spunti e idee pratiche per il proprio lavoro attesta di essere pienamente soddisfatto, il 57% abbastanza soddisfatto, il 14.5% poco soddisfatto e il 2.5% si ritiene insoddisfatto.

Le persone che si aspettavano uno scambio di esperienze sono pienamente soddisfatte nel 8.5% dei casi, il 31% si ritiene abbastanza soddisfatto, il 23.5% è poco soddisfatto, mentre solo il 4.5% non è soddisfatto.



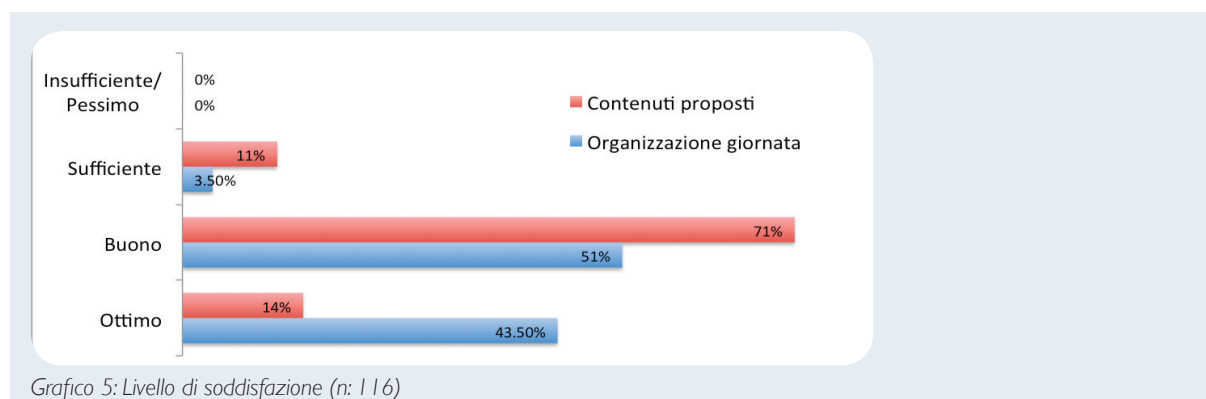
Aspetti organizzativi

Rispetto agli aspetti organizzativi e ai contenuti proposti durante la giornata, risulta che il 43.5% reputa ottima l'organizzazione mentre la ritiene buona il 51%; solo il 3.5% esprime una valutazione di sufficienza. Nessuno valuta l'organizzazione in modo insufficiente e/o pessimo. I contenuti proposti sono giudicati ottimi dal 14% dei partecipanti, buoni dal 71%, sufficienti dall'11%, mentre nessuno li valuta insufficienti o pessimi.

Interesse per ulteriori momenti formativi

L'interesse per partecipare a ulteriori momenti formativi è molto elevato: il 94% delle persone ha infatti risposto affermativamente, il 5% non ha risposto e solo due persone (1%) hanno risposto di no.

Quasi tutti gli intervistati esprimono l'interesse di partecipare ad ulteriori momenti formativi e di approfondimento sul tema. Alcuni spunti raccolti sono: gestione della classe, atelier pratici su tecniche rilassanti antistress, metodi di rilassamento con visualizzazioni guidate, creazione di gruppi di condivisione e scambio di esperienze e, infine, sviluppare forme di sostegno all'interno delle sedi per i neo-docenti. È stato altresì proposto di organizzare eventi simili più volte nell'arco dell'anno pensando magari di integrare più temi didattici in collaborazione con il DFA.



Conclusioni

L'analisi delle risposte ottenute permette di osservare che le principali motivazioni che hanno spinto a partecipare al congresso sono, da una parte, la possibilità di allargare le proprie conoscenze sul tema, dall'altra l'opportunità di acquisire spunti ed idee pratiche per il proprio lavoro. Queste aspettative sono state soddisfatte per la maggior parte del campione intervistato. Allo stesso modo è stata apprezzata l'organizzazione della giornata e i contenuti proposti.

Si avvera pertanto importante poter coordinare gli sforzi per offrire dei momenti formativi e degli stimoli nell'ambito della promozione della salute nella scuola.

