

Gli inserti di

IPSOA

ISL

IGIENE
& SICUREZZA
DEL LAVORO

Mensile di aggiornamento giuridico e di orientamento tecnico

Rivista mensile Anno XXII – Giugno 2018 – Direzione
e Redazione Via dei Missaglia n. 97 Edificio B3 - 20142 Milano

6/2018



INSERTO

**STRESS E DISAGIO
NELLA SCUOLA: ANALISI,
RIFLESSIONI E POSSIBILI
SOLUZIONI**

AA.VV.



Wolters Kluwer

Sommario

Introduzione	III
Burnout, stress lavoro-correlato, rischi psicosociali: un chiarimento necessario.....	III
Stress e burnout degli insegnanti - Orientarsi al futuro	IV
Stress e disagio nella scuola: analisi, riflessioni e possibili soluzioni	VII
Rischio psicosociale e SLC in un'organizzazione complessa come la scuola, la formazione alle interazioni come strumento di prevenzione	XII
Esperienze scolastiche in Emilia-Romagna: attività programmate SPSAL per il rischio SLC	XVI
Stress e disagio nella scuola: analisi, riflessioni e possibili soluzioni: esperienze scolastiche in Piemonte.....	XIX
Conclusioni	XXIII



Stress e disagio nella scuola: analisi, riflessioni e possibili soluzioni

AA.VV.

Introduzione

Marco Paterni (*)

Questo *Inserito* contiene gli Atti del Convegno intitolato “Stress e disagio nella Scuola: analisi - riflessioni - possibili soluzioni”, svoltosi il 27 febbraio 2018 presso l’Istituto di Istruzione Superiore “Leonardo da Vinci” di Firenze. Organizzatrice del Convegno è stata la RESAS - Rete di Scuole e Agenzie per la Sicurezza della provincia di Firenze, di cui il “Leonardo da Vinci” è capofila.

Tra le finalità istituzionali che la Rete si pone, oltre al fare formazione per la scuola in ottemperanza alla normativa vigente, occupa un ruolo importante un obiettivo forse più ambizioso in questo periodo storico: educare alla sicurezza, alla salute e al benessere attraverso la scuola. È il motivo per cui la Rete, grazie all’apporto e al supporto degli altri organismi e istituzioni che operano sul territorio, impegnati nel perseguimento delle medesime finalità, ha già in un recente passato organizzato convegni sui temi “caldi” della quotidianità scolastica, dai rischi psicosociali in ambito scolare alla gestione della sicurezza nelle attività di alternanza scuola-lavoro.

Nel Convegno di cui questi *Atti* riportano gli interventi, l’attenzione era focalizzata sui rischi psicosociali a cui è esposto il personale della scuola: specifici fattori di rischio, *burnout*, problematiche di disagio, insorgenza di patologie e loro gestione normo-legislativa; metodologie di valutazione dello stress lavoro-correlato; fattori di prevenzione e protezione dai rischi psicosociali; benessere organizzativo in ambito scolastico; prospettive di miglioramento nella gestione di organizzazioni complesse (e chi lavora nella scuola ne conosce il livello di complessità).

Di particolare interesse è stato il confronto, nella gestione dello stress lavoro-correlato, con le esperienze di differenti reti scolastiche regionali che hanno partecipato al Convegno: Piemonte, Emilia-Romagna, Veneto.

A chi ha rappresentato queste reti regionali al Convegno, e a tutti gli altri relatori non fiorentini che hanno voluto parteciparvi affrontando i disagi del viaggio in uno

sfortunato giorno di emergenza meteorologica, vanno i più sentiti ringraziamenti della RESAS.

Uguale ringraziamento va alle istituzioni del territorio (USL, INAIL, Labcom-UniFI) che con la loro partecipazione e il loro supporto hanno conferito e conferiscono ampio respiro alle attività della RESAS.

Un ringraziamento particolare va alla Dott.ssa Vincenza Bruno di Orizzonte degli Eventi, psicologa del lavoro e delle organizzazioni, che ha curato la presente pubblicazione degli *Atti*.

Come presidente della Rete, rivolgo infine un personale ringraziamento ai docenti che ne costituiscono il comitato operativo (Vincenzo Passarello, Grazia Focardi, Letizia Coretti, Grazia Donati), a Gabriella Guerra (assistente amministrativa dell’I.I.S. “Leonardo da Vinci”) ed al coordinatore prof. Stefano Morandi, ai quali la RESAS deve la propria esistenza.

Burnout, stress lavoro-correlato, rischi psicosociali: un chiarimento necessario

Vittorio Lodolo D’Oria (*)

Di questi tempi emergono in modo lampante i pericoli che rischiano di vanificare il lavoro fatto finora per riconoscere le malattie professionali degli insegnanti e per prevenirle. Nel ricordare che l’applicazione pratica della norma di tutela della salute nella scuola risale al lontano 1° gennaio 2011, vediamo nell’ordine di importanza i suddetti rischi.

1) La questione terminologica innanzitutto. I termini *burnout* (B), stress lavoro-correlato (SLC) e rischi psicosociali (RPS) non sono codificati, non possiedono una definizione univoca e condivisa, non sono ufficialmente riconosciuti. Nessuno dei tre è presente nei manuali diagnostici americani ed europei perché non corrispondono a una diagnosi, né rappresentano una patologia.

2) Dal punto precedente discendono seri problemi. Se le tre entità non sono patologie riconosciute, risulta impossibile

(*) Dirigente scolastico I.I.S. “Leonardo da Vinci” - Firenze; Presidente RESAS.

(*) www.facebook.com/vittoriolodolo.

farne la prevenzione e riconoscerne il danno causato ai fini di un indennizzo.

3) La prevenzione finora attuata si è avvalsa di questionari collettivi e rigorosamente anonimi con i quali è possibile stabilire se l'ambiente di lavoro sia a basso, medio o alto rischio di SLC. In tutte le realtà dove sono stati somministrati simili o analoghi questionari il rischio registrato è sempre risultato (stranamente) basso, nonostante la bibliografia internazionale affermi che la categoria professionale dei docenti sia quella più esposta di tutte all'usura psicofisica. Vi è inoltre il rischio che il questionario abbia l'unico e inconfessato obiettivo di dimostrare che in quel determinato istituto si sta bene e dunque non ci sia bisogno di attuare le misure di prevenzione, tra l'altro non specificate, necessarie per i livelli di rischio "medio" o "alto". È poi certamente conveniente per ciascun dirigente scolastico produrre dei risultati di buon clima ambientale nella propria scuola, trascurando i singoli casi che, pur necessitando d'aiuto, sono tamponati dalla media.

4) Vi è poi il rischio di perdere tempo prezioso (siamo già in ritardo di sette anni) nel voler ricercare le maggiori cause dell'usura psicofisica della professione. Si sono presentati innumerevoli "punti d'usura": la relazione con l'utenza e quella coi colleghi, il rapporto col dirigente e quello coi genitori, le continue riforme, il registro elettronico, la globalizzazione, la bassa retribuzione salariale e via discorrendo. Basti qui ricordare quanto scritto circa 20 anni fa da Farber (illustre psicologo americano studioso di *burnout* dei docenti): "Fino ad oggi ho individuato oltre 40 fonti di stress negli insegnanti, ma ne scopro di nuove ogni giorno e soprattutto dovrei stabilire il peso di ciascuna: mi servirebbe una vita e alla fine non avrei fatto nulla".

5) Alcuni addetti ai lavori hanno infine annunciato convegni, progetti e iniziative sullo SLC in cui hanno incluso anche tematiche quali il "cyberbullismo" e le molestie sessuali sul lavoro. Credo che ciò sia frutto della confusione di cui sopra dovuta alla mancanza di identità, definizione e riconoscimento univoco del disagio mentale professionale nei docenti.

Cosa fare di fronte a questo scenario? Dobbiamo rifare il nostro intervento fondando l'azione esclusivamente sulle evidenze e operando in modo semplice, diretto e specifico. Le evidenze disponibili sono crude e inequivocabili:

— Dati della bibliografia internazionale ci dicono che il disagio psichico e il tasso suicidario dei docenti sono altissimi (Francia, Regno Unito, Germania, Giappone...). Questo dato è comune a moltissimi Paesi dove sono stati condotti studi scientifici e dunque attestano che l'usura psicofisica prescinde dal modello scolastico adottato.

— L'usura psicofisica risulta alta e pressoché identica in tutti i livelli d'insegnamento: dalla scuola dell'infanzia alle superiori di II grado (1).

— L'usura psicofisica della professione abbatte, fino ad annullarla, la cospicua differenza (2,5:1) di suscettibilità alla patologia ansioso-depressiva tra i generi maschile e femminile (2).

— Da una recente ricerca empirica (3) risultano pressoché quadruplicati i suicidi tra gli insegnanti dal 2016 al 2017 (da 6 a 22 casi).

Di fronte alle suddette evidenze non possiamo più attendere chiarimenti terminologici o perdere tempo nella somministrazione di questionari ma occorrono fondi *ad hoc* e un intervento urgente che preveda subito:

— Attuazione immediata degli studi epidemiologici osservazionali sui dati (gelosamente) custoditi dall'Ufficio III del Ministero Economia e Finanze. Tali dati riguardano le inidoneità all'insegnamento per motivi di salute negli ultimi 13 anni (dal 2005 a oggi). Tra l'altro si risolverebbe ogni questione terminologica potendo disporre di vere diagnosi mediche emesse da colleghi medici di verifica.

— Dare compimento all'art. 37 del D.Lgs. n. 81/2008 formando i docenti sui rischi per la loro salute e sui diritti e doveri del lavoratore nel concorrere alla tutela del proprio benessere lavorativo.

— Formare i dirigenti scolastici sulle loro incombenze medico-legali (siamo in ritardo di 20 anni nell'applicazione del D.M. n. 382/1998) affinché possano tutelare innanzitutto la salute dei loro docenti nonché l'incolumità dell'utenza.

— Rivedere la politica previdenziale negli insegnanti alla luce delle loro malattie professionali.

Stress e *burnout* degli insegnanti - Orientarsi al futuro

Ilaria Monticone (*)

Le ricerche scientifiche a livello internazionale hanno definito l'attività professionale dell'insegnante ad alto rischio di stress e *burnout*. Oggi più che mai agli insegnanti viene chiesto di sviluppare la *hardiness* ovvero quella abilità che permette di fronteggiare le situazioni complesse ed adattarsi ad esse attraverso l'esplorazione, l'apprendimento e la sperimentazione delle strategie utili a gestire le fonti dello stress.

Gli insegnanti subiscono le continue trasformazioni del sistema scolastico italiano che amplificano le fatiche riguardo al compito di educare, formare e sostenere, per cui il problema dello stress e del *burnout* dei docenti è significativo.

La prevenzione secondaria si occupa di individuare i sintomi causati dallo stress e dal *burnout* e di sviluppare le abilità di *coping*, ovvero strategie utili per far fronte ai problemi individuali e organizzativi (Messineo, Messineo, 2000). L'approccio integrato sviluppa

(1) La Medicina del Lavoro 5/04; Vianello 12/16.

(2) La Medicina del Lavoro 5/04; Vianello 12/16.

(3) <https://www.orizzontescuola.it/suicidi-gli-insegnanti-quantinellultimo-triennio-strage-puo-divenire/>.

(*) Psicologa e psicoterapeuta, docente associato presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Aspic (Istituto per la formazione di psicoterapeuti). Autrice di "Stress e *Burnout* degli insegnanti", (2015), "Stress lavorativo", (2014), ed. Sovera e

di diversi articoli pubblicati dalla rivista "Integrazione nelle Psicoterapie", Ed. Scientifiche Aspic. Socia dell'Aspic Arsa (Associazione di Ricerca Scientifica Applicata) con la quale svolge attività di ricerca inerente l'Orientamento innovativo integrato e la *mindfulness* per lo sviluppo delle risorse dell'individuo. Collabora al sito www.studentiefuturo.it e socia fondatrice dell'Associazione di promozione sociale Studenti e futuro S&F.

interventi che puntano al benessere dell'insegnante e del sistema scolastico in cui opera, con l'obiettivo di prevenire e gestire i livelli di tensione derivanti dallo stress. Tale approccio propone strategie che provengono da approcci teorici diversi sia per la complessità dei fattori che possono incidere sullo stress e sul *burnout* dell'insegnante, sia per la ricerca che ha chiaramente dimostrato che non c'è un approccio migliore di un altro.

Il presente articolo si pone l'obiettivo di offrire un quadro generale attraverso riflessioni e suggerimenti utili alla prevenzione dello stress e del *burnout* dell'insegnante su basi scientifiche.

Conoscenza del fenomeno dello stress e della sindrome di burnout

La conoscenza del fenomeno dello stress e della sindrome di *burnout* è il primo passo per promuovere una consapevolezza a livello personale e professionale.

Spesso usiamo il termine *stress* con accezione negativa, come un qualcosa che subiamo nella vita: ritmi, impegni, affanni, dolori e reazioni interne che viviamo malamente provando un senso di impotenza. Per non sentirsi sopraffatti dallo stress è importante conoscerlo. Le ricerche dimostrano come questo fenomeno abbia un peso nella vita delle persone in quanto incide sulla salute a livello fisiologico, psicologico e comportamentale. Di conseguenza anche lo stress occupazionale incide sul benessere dell'insegnante. Lo stress è un fenomeno naturale ed inevitabile nella vita delle persone poiché ogni possibile richiesta determina una reazione fisiologica nell'individuo che serve ad affrontare gli eventi (Selye, 1976). Selye definisce (4) uno stress positivo *eustress* ovvero la risposta naturale ed appropriata dell'organismo agli stimoli e uno stress negativo *distress* che si manifesta quando la persona non riesce a far fronte alle difficoltà.

Gli studi di ricerca hanno evidenziato che un livello ottimale di stress (*eustress*) migliora lo stato di salute e le capacità di attenzione, concentrazione, apprendimento, memoria e risoluzione dei problemi (Farnè M., 1999). Quando le risorse dell'organismo non sono sufficienti per far fronte alle tensioni si crea un disequilibrio. Lo stress cronico è un *distress* protratto nel tempo in cui l'organismo rimane in uno stato di attivazione e di superlavoro senza rientrare nella fase di equilibrio: un fattore di rischio elevato per la salute. Esiste infatti una giusta dose di attivazione fisiologica che migliora le prestazioni mentre livelli di stress troppo bassi o troppo alti portano ad un'attivazione fisiologica con effetti deleteri.

Selye diceva che lo stress è il sale della vita; proprio come il sale, lo stress in giusta dose può dar sapore alla nostra vita, mentre in quantità eccessive o insufficienti può arrecarci disagio.

Sicuramente lo stress deriva anche dalle situazioni che viviamo, ma non solo, in quanto una buona fetta dipende da come viviamo e interpretiamo le situazioni della vita. L'insegnante valuta sulla base dell'interazione tra le richieste provenienti dall'ambiente esterno e le risorse

interne per gestire in maniera appropriata le possibili soluzioni.

Quando il *distress* è presente ed è associato a una professione d'aiuto che prevede un coinvolgimento relazionale, allora possiamo parlare di *burnout*. Si tratta di una sindrome che presenta un insieme di sintomi nocivi in cui s'identificano tre componenti:

- 1) esaurimento fisico ed emotivo con conseguente mancanza di risorse da offrire al prossimo;
- 2) depersonalizzazione, che si traduce in cinismo, freddezza ed ostilità verso gli utenti;
- 3) ridotta realizzazione personale a causa di un senso d'inadeguatezza ed incompetenza nel lavoro (Maslach, Jackson 1981).

Tra le varie professioni d'aiuto (*helping professions*) è inclusa anche quella dell'insegnante. L'esaurimento si traduce nella soggettiva "fatica di insegnare" con un atteggiamento d'indifferenza e di distacco emotivo verso gli alunni.

Analizzare i fattori che determinano nell'insegnante uno stress eccessivo

È necessario conoscere i fattori in grado di influenzare il benessere e il malessere lavorativo degli insegnanti per capire dove agire e aumentare le risorse.

I fattori che incidono sullo stress possono essere divisi in due categorie principali (Di Pietro, Rampazzo, 1997; Lodolo D'Oria et al., 2002; Pedditzi, 2005; Giusti, Di Fazio, 2008):

- fattori esterni, riferibili all'ambiente esterno, di natura storico-sociale e psicosociale;
- fattori interni che riguardano la persona.

1) Fattori legati all'ambiente esterno:

- fattori legati alla vita quotidiana come gli eventi critici della vita, i conflitti nelle relazioni interpersonali e gli eventi esterni possono incidere negativamente sull'insegnamento e sul livello di tolleranza di stressor lavorativi;
- fattori istituzionali che incombono sull'attività dell'insegnante attraverso riforme ministeriali e l'inadeguato riconoscimento del ruolo professionale;

- fattori organizzativi che dipendono dall'impegno professionale nel perseguire gli obiettivi e dal clima che si instaura con i colleghi e la dirigenza. Competitività e conflittualità tra pari possono essere elementi di elevato stress lavorativo;

- fattori legati alla classe, se ci sono alunni che presentano difficoltà di natura psicologica, legate all'apprendimento, alla mancanza di un sostegno genitoriale e/o familiare, possono condurre ad un logorio emotivo;

- fattori legati alla comunità poiché il docente è sottoposto a pressioni provenienti dalla società e dai mass-media in termini di riduzione del prestigio sociale.

2) Fattori legati alle caratteristiche dell'insegnante: gli insegnanti resilienti hanno una capacità di reagire alle avversità, adattandosi al cambiamento e fronteggiando le situazioni difficili, mentre gli insegnanti più vulnerabili, pur essendo nella medesima situazione, trovano delle difficoltà sviluppando un disturbo o una patologia. Questa differenza dipende da fattori legati alle caratteristiche di

(4) *The Stress of the life.*

personalità, alle abilità di fronteggiamento e allo stile di vita. Come il pensare di dover fare da soli poiché ci si sente insostituibili, l'essere perfezionisti e bisognosi di tenere tutto sotto controllo. Anche il *locus of control*, ovvero la capacità di controllare gli eventi e l'impotenza appresa (*learned helplessness*) sono caratteristiche psicologiche predisponenti al *distress* e al *burnout* (Seligman, 1996). Quando il *locus of control* è interno la capacità di controllo degli eventi è migliore poiché i traguardi raggiunti dipendono dalle capacità, dall'impegno, dalla volontà e dalla competenza della persona. Diversamente quando il *locus of control* è esterno, il successo e l'insuccesso sono vissuti come dipendenti da elementi esterni come il destino, il fato, il caso, alimentando in tal modo il senso di frustrazione e la perdita del controllo sugli eventi e lo sviluppo di un'impotenza appresa. Infine, è importante considerare quale spinta motivazionale ha prevalso sulla scelta professionale. Una scelta vocazionale permette al docente di affrontare lo stress e di ottenere risultati migliori in ambito lavorativo. Al contrario, una scelta legata al dovere o strumentale conduce l'insegnante a gestire malamente gli eventi stressogeni (Pistoi, 1985; Rossati e Magro, 1999).

Uso di test e questionari

Test e questionari possono aiutare a prendere coscienza del proprio livello di stress e di *burnout*.

Aumentare il proprio livello di autostima, autoefficacia ed assertività

Al fine di individuare ed accrescere le proprie risorse, provare piacere per il conseguimento degli obiettivi programmati e saper accettare i propri limiti accompagnati dalla speranza di poterli attenuare.

Migliorare l'autostima: essere consapevoli del nostro dialogo interno ci consente di riconoscere il livello di autostima. Se risulta troppo giudicante occorre far spazio alle affermazioni positive in luogo di quelle negative per nutrire la nostra autostima anziché minarla. Ricerche hanno evidenziato come l'autostima dell'insegnante costituisca uno degli elementi più significativi nel processo di formazione dell'autostima dei suoi studenti (Reasoner, 1982). L'insegnante dotato di un'elevata autostima nutre fiducia e rispetto nei confronti dell'alunno, fornisce strategie di *problem solving* piuttosto che imporre soluzioni preconfezionate, è in grado di individuare i bisogni e conseguentemente pone il giusto accento sulla relazione. Al contrario, una bassa autostima conduce l'insegnante verso un atteggiamento autoritario e severo che si sofferma soprattutto sui limiti dello studente anziché sui punti di forza.

Migliorare l'autoefficacia: l'autoefficacia professionale dell'insegnante può essere fortemente minata da un'insoddisfazione professionale riconducibile a fattori istituzionali e dalla molteplicità dei suoi ruoli. Le convinzioni riguardo alle proprie abilità professionali sono le maggiori determinanti nel processo educativo in termini di azioni e atteggiamenti costruttivi. L'autoefficacia permette agli insegnanti di potersi positivamente impegnare nel lavoro, di essere meno soggetti a fenomeni di *burnout* e stress, di potersi attivare per la realizzazione di esperienze

gratificanti per gli alunni i quali tenderanno a conseguire risultati scolastici migliori (Giusti, Testi, 2006). L'autoefficacia dell'insegnante può essere aumentata attraverso il sostegno, la collaborazione e la cooperazione tra colleghi. Osservare colleghi capaci con tanta esperienza lavorativa maturata e fare esperienze con successo sono strategie utili.

Migliorare l'assertività: l'assertività è un'abilità comunicativa e sociale. Disporne consente di:

— tenere un comportamento positivo e rispettoso verso sé e gli altri;

— esprimere opinioni, bisogni ed emozioni favorendo l'assunzione di responsabilità delle proprie affermazioni ed azioni;

— rifiutare ciò che non si desidera fare e non è coerente con i propri obiettivi.

In altre parole, un'abilità efficace nel gestire i rapporti interpersonali quotidiani e fonte di successo e benessere personale e collettivo (Giusti, Testi, 2010).

Uno stile di vita sano ed equilibrato

I ritmi serrati cui gli insegnanti sono sottoposti possono influenzare negativamente il loro stile di vita. Alimentarsi in modo sano, fare attività fisica, riposare, dedicarsi ad attività piacevoli, imparare a rilassarsi e a praticare la *mindfulness*, trovare il giusto equilibrio tra tempo dedicato al lavoro e quello dedicato alla vita privata non trascurando i rapporti con il partner o con la famiglia sono fattori che contribuiscono a mantenere un equilibrio psicofisico dell'individuo.

La *mindfulness* favorisce la capacità di essere costantemente in contatto con se stessi e migliorare la consapevolezza sul rapporto del nostro mondo interiore con quello con cui viviamo momento per momento. Vuol dire accogliere senza giudicare ciò che si vive nel momento presente, piacevole o doloroso che sia. Anche la ricerca ha evidenziato come il protocollo MBSR (*Mindfulness based stress reduction*) risulti efficace nelle *helping professions* (Shapiro, Carsol, 2009).

Gestione efficace del tempo

L'organizzazione scolastica costringe l'insegnante ad un tempo più strutturato rispetto a molte altre professioni. Tuttavia la programmazione di obiettivi realistici prefissati e la pianificazione di azioni congrue all'obiettivo consentono una gestione del tempo che permette il miglioramento ed un maggior controllo della propria vita con l'individuazione di spazi maggiori a livello sia professionale, sia personale.

Strategie per la gestione del sistema scolastico

Una ricerca a livello nazionale ha evidenziato come esista una correlazione tra eccesso di carico lavorativo e senso di insoddisfazione lavorativa con esaurimento emotivo (primo stadio del *burnout*), mentre il conflitto relazionale con i colleghi e l'insoddisfazione lavorativa sono in rapporto alla depersonalizzazione (Pedditzi, 2005).

Anche gli studi della Maslach sottolineano come i complicati rapporti tra colleghi e dirigenti rivestano un ruolo fondamentale nello sviluppo del *burnout* (Maslach, Leiter, 2000).

I fattori psicosociali in ambito lavorativo possono indurre due tipologie di processi: uno positivo, vale a dire la realizzazione professionale, preceduta da fattori protettivi quali il sostegno fra colleghi ed uno negativo, cioè la depersonalizzazione, caratterizzato da fattori negativi come il conflitto (Demerouti, Bakker, Nachreiner, Schaufeli, 2001).

Nell'universo scuola è di rilievo assoluto che i docenti vengano sostenuti dal dirigente scolastico che esercitando una *leadership* motivazionale valorizza la conoscenza, la creatività e le esperienze, in un'ottica di condivisione e crescita collettiva (Giusti, 2011). Questa è la prima fonte di nutrimento. La seconda è costituita dai colleghi: se attivati in forma di auto-aiuto, i gruppi di lavoro costituiscono un valido strumento di sostegno per l'insegnante.

Va considerato che docenti che presentano sintomatologie da stress e *burnout* tendono ad isolarsi e di conseguenza sono poco propensi a intraprendere corsi di formazione (dal punto di vista metodologico, didattico e psicologico) che non siano finalizzati ad azioni concrete.

È utile progettare interventi che si focalizzino inizialmente su incontri di comprensione empatica e di supporto emotivo condotti da professionisti come psicologi. Superata questa prima fase, è possibile proporre corsi formativi inerenti la comunicazione efficace e le tecniche di gestione dello stress e dei conflitti (Leiter, 1991).

L'associazione di promozione sociale "Studenti e futuro" (5) del cui consiglio direttivo faccio parte, promuove l'*empowerment* individuale e collettivo attraverso progetti tesi a promuovere il benessere psicofisico dell'insegnante, per far fronte a tutti quei fattori che ragionevolmente producono stress e *burnout*.

L'impegno dell'associazione è quello di realizzare percorsi formativi, non intesi come semplice trasferimento di saperi e teorie, ma come possibilità di costruire spazi di confronto e discussione, luoghi di lavoro in cui sperimentare una progettazione partecipata e far emergere le risorse inutilizzate della scuola. La metodologia adottata nei nostri corsi favorisce l'esperienza pratica rispetto ad un approccio esclusivamente teorico.

Il vero *burnout* non è causato tanto dalla quantità e dalla problematicità delle cose da fare ma quanto dalla mancanza di uno spazio di discussione e di confronto adeguato che dia senso e significato a esperienze problematiche; un'adeguata valvola di sfogo in assenza della quale si può generare un disagio emotivo.

L'intervento professionale

Qualora le difficoltà fossero sopra le proprie capacità di autogestione, il passo successivo consiste nella doverosa richiesta di aiuto e di sostegno verso professionisti esperti in tale ambito, pena il rischio di incorrere in costi personali e professionali troppo elevati.

Bibliografia

1) Demerouti E., Bakker A.B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. (2001), *The job demands-resources model of burnout*, *Journal of Applied Psychology*, Vol 86 (3).

2) Di Pietro M., Rampazzo L. (1997), *Lo stress dell'Insegnante*. Erickson, Trento.

3) Farnè M. (1999), *Lo stress. Quando è positivo. Come trasformarlo in un alleato*, Il Mulino, Bologna.

4) Francescato D., Putton A., Capaldo A. (1994), "La sindrome del burnout negli insegnanti", in *Psicologia e Scuola*, 70.

5) Giusti E. (2011), *Automotivazione e Volontà*, Sovera, Roma.

6) Giusti E., Di Fazio T. (2008), *Psicoterapia Integrata dello Stress*, Sovera, Roma.

7) Giusti E., Testi A. (2006), *L'Autoefficacia. Vincere quasi sempre con le 3A*, Sovera, Roma.

8) Giusti E., Testi A. (2010), *L'Assertività. Vincere quasi sempre con le 3A*, Sovera, Roma.

9) Leiter M.P. (1991). "Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping patterns", in *Journal of organizational Behaviour*, 12.

10) Lodolo D'Oria V., Pecori Giralardi F., Vitello A., Vanoli C., Zeppego P., Frigoli P. (2002), "Quale correlazione fra patologia psichiatrica e fenomeno del burnout dell'insegnante", in *Difesa Sociale*, 4/02.

11) Maslach C., Jackson S. (1981), *Maslach Burnout Inventory Manual*, Consulting, Psychologist Press, PaloAlto, (trad. it. *The Maslach Inventory - Adattamento e taratura per l'Italia*, a cura di Sirigatti e Stefanile, O.S., Firenze, 1993).

12) Maslach C., Leiter M. (2000), *Burnout e organizzazione*, Erickson, Trento.

13) Selyes H. (1976), *The stress of life*, Revised ed., McGraw-Hill, New York.

14) Seligman M. E.P. (1996), *Imparare l'Ottimismo*, Giunti, Firenze.

15) Shapiro S., Carsol L. (2009); *The Art and Science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping profession*, APA.

16) Messineo F. e Messineo E. (2000), *Strategie preventive del burnout*, in Pellegrino F., *La sindrome del burnout*, Centro Scientifico Editore, Torino.

17) Pedditzi M. L. (2005), *La fatica di insegnare. Stress e burnout nel mondo della scuola, università press psicologia*, CUEC.

18) Pistoì P. (1985), *Insegnanti*, Rosenberg & Sellier, Torino.

19) Reasoner (1982), *Building Self - Esteem: A Comprehensive Program*, Consulting Psychologists.

20) Rossati A., Magro G. (1999), *Stress e burnout*, Carrocci, Roma.

Stress e disagio nella scuola: analisi, riflessioni e possibili soluzioni

Vincenzo Passarello (*)

Il disagio degli insegnanti

Tutta la recente letteratura scientifica è d'accordo nel ritenere il rischio psicosociale un "rischio nuovo ed emergente" e l'Agencia Europea sulla Sicurezza nei luoghi di lavoro è d'accordo nel considerare la corretta gestione di

(5) www.studentiefuturo.it.

(*) Vicecoordinatore RESAS e RSPP scolastico.

tale rischio uno strumento fondamentale per garantire la salute e la sicurezza, ma anche l'efficienza delle organizzazioni nei luoghi di lavoro.

Tra le categorie delle *helping profession* (medici, infermieri, assistenti sociali, insegnanti, ecc.) è ormai conclamato che gli insegnanti mostrano segni di disagio psicofisico nettamente superiori alle altre professioni di aiuto.

Gli studi ormai ventennali del dott. Vittorio Lodolo D'Oria lo confermano ed anche studi eseguiti all'estero, nell'ambito della stessa categoria lavorativa (Francia, Giappone, Stati Uniti).

Tra i dipendenti pubblici che diventano inabili al lavoro per motivi di salute, gli insegnanti risultano essere i più affetti da patologia psichiatrica: addirittura uno su due. "Tra i docenti dichiarati non idonei all'insegnamento a causa della propria salute, l'80% presenta diagnosi psichiatriche e gravi disturbi per lo più di tipo ansioso-depressivo" (6). Ma quali sono i fattori stressogeni che possono portare a questi disturbi e da cosa dipendono?

Dipendono fondamentalmente da due contesti, separati ma confluenti ed incidenti entrambi sulla qualità del lavoro dei docenti: il contesto ambientale ed il contesto lavorativo oltre che la tipologia di lavoro.

Il contesto ambientale

Un contesto ambientale non adatto influisce sicuramente in modo negativo sulla qualità del lavoro di qualsiasi lavoratore ed anche, nel nostro caso, per chi deve "assimilare ed apprendere" in tale contesto: aule troppo piccole per il numero degli studenti presenti, arredi vecchi e scadenti, spazi esteticamente poco gradevoli, microclima non adatto, riverbero acustico negli ambienti, rumorosità ambientale interna ed esterna, strumenti didattici obsoleti.

Il contesto lavorativo e il contenuto del lavoro

È cambiato notevolmente in questi ultimi decenni: eccessiva burocratizzazione della professione di insegnante ed allungamento esponenziale degli impegni extradidattici, precarietà ancora diffusa anche se in diminuzione negli ultimi due anni, ruoli aggiuntivi spesso inadeguatamente retribuiti se non del tutto gratuiti, scarsa valorizzazione delle proprie competenze, difficoltà di comunicazione con la dirigenza, acuita dall'ingigantirsi esponenziale degli istituti scolastici tramite continui accorpamenti, mancanza di una *governance* strutturata e continua dovuta all'assenza di concorsi per reperire DS (dirigenti scolastici) e DSGA (direttori dei servizi generali amministrativi), continuo avvicinarsi di norme e leggi che regolano la professione, spesso contraddittorie tra loro e che in alcuni casi tendono a svilire il ruolo del docente, aumento vertiginoso dei conflitti genitori e alunni contro insegnanti, incremento esponenziale di studenti stranieri e di alunni disabili nelle classi, oltre che di alunni con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento) e con BES (bisogni educativi speciali), sempre più marcata esplicitazione delle responsabilità *in vigilando* dei docenti.

Inoltre, alla ormai conclamata scarsa considerazione che la società attuale mostra di avere nei confronti della classe docente, intrisa sempre degli stessi luoghi comuni, si associa anche la consapevolezza di una retribuzione tra le più basse d'Europa per un lavoro che, in ogni caso, è sempre usurante dal punto di vista psicofisico.

Il ruolo dell'insegnante non è più quello di una volta: esiste una forte marcata discrasia tra come il docente pensava venisse visto e come viene effettivamente percepito nell'attuale collettività. La presa di coscienza di ciò crea necessariamente un forte senso di disagio e di frustrazione, anche perché nessun insegnante è stato preparato "professionalmente" e culturalmente ad affrontare una tale situazione lavorativa.

Quell'impulso sinergico, propositivo e positivo che doveva venire dall'ingresso della famiglia nel sistema scuola, diciamo la verità, spesso non ha portato i risultati sperati, anzi, secondo alcuni sociologi bisognerebbe ritornare ad una scuola senza genitori, genitori che sono "sempre pronti a battersi affinché ai loro figli venga sempre spianata la strada, creando dei ragazzi peluche che alla prima difficoltà si accartocciano su se stessi" (7) e che tendono ad educare sempre meno, ma che allo stesso tempo non vogliono riconoscere il valore di coeducatori che gli insegnanti hanno nel loro ruolo.

È necessario quindi mettere in pratica delle azioni che tendano ad un miglioramento del benessere organizzativo e di conseguenza ad una sperata diminuzione del disagio sempre più diffuso negli insegnanti. Le organizzazioni di psicologi del lavoro che si occupano di benessere aziendale da tempo hanno identificato tali azioni: garantire un miglioramento del confort ambientale, chiarire e condividere degli obiettivi lavorativi, valorizzare le competenze dei docenti, garantire una retribuzione (seppur minima) sempre e comunque degli incarichi aggiuntivi, manifestare apertamente un riconoscimento da parte della dirigenza del lavoro svolto dagli insegnanti, garantire a questi ultimi sempre e comunque una buona autonomia decisionale nel proprio contesto lavorativo, assicurare una comunicazione chiara ed efficace, così come anche definire ruoli e compiti di ogni lavoratore.

Nella giungla delle norme

Ma la legislazione vigente in che direzione va? Permette di trovare le risorse economiche, organizzative, gestionali per favorire il benessere organizzativo nelle scuole?

Il D.Lgs. n. 81/2008, Testo unico sulla sicurezza del lavoro, non ha previsto investimenti specifici per finanziare azioni che possano ridurre i rischi psicosociali derivanti dallo SLC (stress lavoro-correlato) nelle aziende, né tanto meno il MIUR si è attivato in tal senso.

Il D.P.R. 23 settembre 2009, n. 81, cosiddetta Legge Gelmini, ha innalzato il numero di alunni per classe, peggiorando le condizioni di salubrità e vivibilità delle classi e non rispettando spesso i parametri imposti dal D.M. 18 dicembre 1975; tutto ciò ha inoltre creato una seria infinita di contenziosi legali tra genitori-dirigenti

(6) V. Lodolo D'Oria *et. Al.*, "Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti?", in *La medicina del lavoro*, n. 5/2004

(7) A. Polito, *Contro i papà*, Rizzoli editore, 2012.

scolastici ed UU.SS.RR., con risultati spesso contraddittori tra loro, che ruotano tra il diritto all'istruzione ed il diritto alla salute ed alla sicurezza dei lavoratori e dell'utenza.

La recente "riforma Fornero" ha allungato notevolmente l'età del pensionamento, nell'ambito di una professione considerata usurante, solamente per gli insegnanti della scuola dell'infanzia.

L'applicazione nelle scuole della Legge di stabilità 2015 (art. 1, comma 333, legge 23 dicembre 2014, n. 190, a partire dal 1° settembre 2015, non consente più di conferire supplenze per il primo giorno di assenza per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado; tutto ciò ha comportato un aumento esponenziale della procedura di suddivisione delle classi anche per le scuole dell'infanzia e primaria, prassi purtroppo oramai consolidata da anni nelle scuole medie inferiori e superiori, ma dotate di un'utenza meno sensibile e tendenzialmente più gestibile nei casi emergenziali. Sono inoltre aumentati il *discomfort* ambientale e le responsabilità dei docenti, che sono costretti a gestire, seppur temporaneamente, un maggior numero di alunni; La legge n. 107/2015, meglio conosciuta come "la Buona Scuola", in alcuni passaggi, in verità, ha dato la possibilità di qualche risicato miglioramento generale del sistema scuola: investimenti per rendere le aule più belle e gradevoli e dotate di rinnovati supporti strumentali per una didattica *smart*; diminuzione del precariato grazie ad una massiccia dose di assunzioni in ruolo, che hanno contribuito anche a gestire meglio eventuali assenze dei colleghi. Ma allo stesso tempo, i maggiori poteri consegnati al dirigente scolastico hanno innescato processi di maggior disagio rispetto a quelli di per sé già esistenti. Egli è diventato il decisore dei *bonus* economici da assegnare annualmente ai docenti, pur nel rispetto dei criteri individuati dalla commissione di valutazione, da lui comunque presieduta. Tutto ciò ha portato ad un aumento del senso generale di frustrazione e di disagio degli insegnanti, che in taluni casi si sentono defraudati di un loro diritto. Ma soprattutto è emersa una conflittualità tra i docenti ed un aumento della competitività, in un tipo di lavoro che si è sempre basato sulla condivisione collegiale degli obiettivi e su una sinergia collaborativa. Tale principio di competitività, probabilmente efficace e portatore di elementi positivi nelle aziende private, male purtroppo si adatta in un sistema come la scuola, basato da sempre sulla condivisione e comunanza degli obiettivi da raggiungere, dove la democrazia partecipativa e la *leadership* diffusa, sono da sempre le basi di una comunità educante, con il rischio di scardinare sinergie collaborative positive, che spesso hanno costituito il valore aggiunto nel lavorare a scuola; "garantire l'efficienza della *performance* ... è divenuto un'esigenza prioritaria che risucchia tutte le pause della vita lavorativa, ... la scuola deve diventare un'azienda che mira a produrre competenze adeguate al sistema, sacrificando volentieri ogni riferimento alla pratica educativa per enfatizzare il principio di prestazione" (8).

Il dirigente, inoltre, ha il compito di individuare le linee di sviluppo strategico della propria scuola da trascrivere nel PTOF e ad esse, i docenti, dovranno fare riferimento,

limitando in termini concreti, la libertà d'insegnamento (diritto sancito dalla costituzione) ed uno dei fattori calmieranti degli eventi stressogeni ("buona autonomia decisionale nel contesto lavorativo").

Assistenti amministrativi

È noto che ormai da qualche anno gli assistenti amministrativi si occupano anche di funzioni che prima erano delegate ai rispettivi USP (Uffici scolastici provinciali); come è altrettanto noto, il blocco delle assunzioni che da anni persiste per un eventuale aumento di organico. Questa situazione di *surplus* lavorativo, oramai stabilizzata, si è aggravata con l'introduzione delle norme dettate dalla Legge di stabilità, (art. 1, comma 332, legge n. 190/2014) dal 1° settembre 2015, ovvero dal fatto che è possibile conferire supplenze nell'ambito del personale assistente amministrativo, in rari e ben definiti casi, situazione leggermente migliorata da gennaio 2018, con la possibilità di chiamare un eventuale sostituto solo dopo il 30° giorno di assenza.

Inoltre, alla luce del consolidato incremento lavorativo e delle responsabilità derivanti da esso, si può sempre ritenere corretta ed adeguata la selezione del personale amministrativo, effettuata solamente tramite punteggio determinato dal *curriculum studiorum*?

Collaboratori scolastici

Per chi si occupa di sicurezza scolastica, è risaputo che il cuore pulsante ed operativo delle squadre di emergenza di ogni plesso scolastico è costituito dai collaboratori scolastici. Essi sono spesso le persone che lavorano da più tempo in quel contesto ambientale, conoscono per forza di cose meglio di tutti il plesso scolastico, sono sempre presenti in tutte le fasce orarie e di conseguenza garantiscono il reale funzionamento delle squadre di emergenza con il loro prezioso intervento. Oltre a ciò, assicurano un'altra funzione fondamentale, quella della sorveglianza degli alunni negli spazi comuni. La legge di stabilità (art. 1, comma 332, lett. b, legge n. 190/2014) a partire dal 1° settembre 2015 vieta il conferimento di supplenze per i primi sette giorni di assenza del personale collaboratore scolastico. Diventa inutile sottolineare come tale norma, oltre a compromettere fortemente in alcuni casi anche la stessa apertura di alcuni plessi, mini soprattutto la capacità di far fronte in modo adeguato alle emergenze, non garantendo ad un'utenza debole come quella della scuola i livelli minimi di intervento, oltre a lasciare ampi margini di non sorveglianza dell'utenza, incrementando quelle ansie e quelle responsabilità da *culpa in vigilando*, che ricadono *in primis* sulla classe docente e poi anche nei collaboratori scolastici.

Quali possibili soluzioni migliorative

Nell'attesa che vengano esperiti finalmente i nuovi concorsi per la dirigenza scolastica (DS e DSGA); che venga riconosciuta la professione di docente come usurante in tutti i livelli di ordine e grado della scuola e non solo negli asili nido e nell'infanzia; nell'attesa, sicuramente lunga,

(8) M. Recalcati, "L'ora di Lezione", Einaudi 2014.

ma speriamo non vana, che si ricostruisca realmente l'indispensabile "patto di corresponsabilità educativa" tra le due principali agenzie educative della nostra società, la scuola e la famiglia e che vi sia un cambiamento culturale nell'atteggiamento dei genitori nei confronti della scuola, che cosa è possibile fare per migliorare il benessere organizzativo e diminuire il senso ormai generalizzato di disagio dei lavoratori scolastici ed *in primis* dei docenti?

Ecco alcune proposte operative:

- mantenere sempre chiarezza e condivisione collegiale verso gli obiettivi della scuola;
- retribuire sempre, anche se in minima parte, le funzioni aggiuntive (magari cercando di declinare in tal senso, grazie alla commissione, i criteri di assegnazione del cosiddetto *bonus* premiale);
- definire meticolosamente i compiti dei vari ruoli e garantire una procedura di comunicazione semplice ma efficace;
- garantire sempre, per quanto possibile, una buona autonomia decisionale nello svolgimento del lavoro, sia per la funzione docente, che nell'ambito di ruoli aggiuntivi;
- incrementare e valorizzare il ruolo fondamentale della info-formazione (9) (obbligatoria ai sensi del D.Lgs. n. 81/2008):

$$R = (Px D)/K_i$$

dove

R: rischio

P: probabilità del danno

D: gravità del danno

K_i: informazione, formazione, istruzioni, ecc.;

— formazione obbligatoria e aggiornamento in presenza, coinvolgendo esperti del settore come psicoterapeuti, psicologi del lavoro e delle organizzazioni, esperti in relazione, ma soprattutto psicologi "scolastici";

— formazione obbligatoria (?) e aggiornamento in presenza, anche della classe dirigente della scuola (DS-DSGA-Collaboratori del DS), coinvolgendo esperti del settore per migliorare ed approfondire conoscenze di ordine normo-tecnico su problematiche spesso molto articolate, con riferimenti procedurali non sempre chiari e che molto probabilmente non sono stati affrontati specificatamente durante il percorso formativo delle varie figure; ma anche, se non soprattutto, per acquisire quei corretti strumenti relazionali, tali da riuscire a gestire in maniera equilibrata, i sempre più presenti conflitti tra genitori e docenti;

— utilizzare strumenti di valutazione e misurazione sullo SLC, sempre più "curvati e calibrati" per il settore scolastico, possibilmente corredati già da proposte correttive migliorative:

a) "I rischi da stress lavoro-correlato nella scuola. Metodo operativo completo di valutazione e gestione", (versione 2-2012) a cura dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto in collaborazione con il Gruppo regionale SPISAL;

b) "Valutazione e gestione del rischio da stress lavoro-correlato nella scuola - Requisiti minimi previsti dalla normativa", Dr. Giovanni Galli (Dipartimento della Prevenzione Azienda USL 1 Massa Carrara-2013);

c) "Metodo di valutazione del rischio stress lavoro-correlato nelle scuole" del 2011/14, adottato dalla regione Basilicata e da oltre 100 scuole della regione Puglia, (Premio europeo per le buone prassi 2014-2015);

d) "Lo stress lavoro-correlato nel settore dell'istruzione", Agosto 2016, a cura della regione Lombardia;

e) "Linee guida sul disagio a scuola", a cura del MIUR - luglio-dicembre 2017;

— creazione strutturata di gruppi di ascolto e di ausilio, dedicati specificatamente ai lavoratori scolastici ed alla comunità scuola, realizzando in modo sistemico ed organizzato, gruppi di *counseling* in tutti gli istituti scolastici, o per lo meno in scuole polo, in modo da coprire la maggior parte dei territori, usufruendo di psicologi scolastici (esiste un disegno di legge presentato nell'ottobre 2017, che ne chiede la loro istituzione formale nei vari istituti scolastici).

Conclusioni

In un sistema come la scuola, intriso e basato da tempo sulla relazionalità, sulla cooperazione e collaborazione, su una diffusa democrazia partecipativa, appare evidente che la prima cosa da fare è condividere il senso di disagio che può apparire in qualsiasi lavoratore, perché la condivisione è la prima azione propositiva e positiva per migliorare e combattere il senso di malessere lavorativo, iniziando ad annullare il senso di solitudine (principio dei vasi comunicanti e trasformazione di un carico concentrato in un carico distribuito), perché condividere e distribuire il peso con persone qualificate e preparate, può darci più sicurezza nell'affrontare delle problematiche apparentemente irrisolvibili, perché condividere vuol dire creare i presupposti per "fare rete" e condividere in rete "possibili soluzioni" migliorative, per sperimentarne insieme di nuove.

Bibliografia e sitografia essenziale

V. Lodolo D'Oria ed altri, "Quale rischio di patologia psichiatrica per la categoria professionale degli insegnanti?", in *La medicina del lavoro*, n. 5/2004.

V. Lodolo D'Oria, *Scuola di follia*, Armando editore, 2005.

V. Lodolo D'Oria, *La scuola paziente. Riflessioni in famiglia*, ed. Alpes, 2009.

V. Lodolo D'Oria, *Pazzi per la scuola*, ed. Alpes, 2010.

A. Polito, *Contro i papà*, Rizzoli editore, 2012.

L. Bellina, A. Cesco Frare, S. Garzi, D. Marcolina, *Manuale di gestione del sistema sicurezza e cultura della prevenzione nella scuola*, MIUR-INAIL, edizione 2013.

M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Einaudi, 2014.

Psicologia e scuola, n. 51, Giunti editore, 2017.

<https://www.orizzontescuola.it/>.

<http://www.tecnicadellascuola.it/>.

<https://www.tuttoscuola.com/>.

<http://oggiscuola.com/>.

<https://www.puntosicuro.it/>.

www.sicurscuolatoscana.it.

Pagina FB del Dott. Vittorio Lodolo D'Oria.

(9) Guida su benessere e sicurezza sul lavoro *Prodotta dal Comitato europeo per il dialogo sociale*, 29 gennaio 2018; Rachael

Robert, *Burnout insegnanti: 10 trucchi per evitare lo stress e ritrovare la motivazione*.

Rischio psicosociale e SLC in un'organizzazione complessa come la scuola, la formazione alle interazioni come strumento di prevenzione

Vincenza Bruno (*)

Il rischio psicosociale e le sue manifestazioni

Lo stress lavoro-correlato, il *mobbing*, il *burnout*, la violenza o minacce sono tutti fenomeni organizzativi, fenomeni di malessere e nevrosi organizzative.

Queste espressioni di malessere organizzativo sono la manifestazione delle diverse interazioni in tempi diversi e contesti diversi dei medesimi fattori, quali inefficace comunicazione, conflittualità elevata, scarsa autonomia lavorativa, insufficiente partecipazione, ecc. Tutti questi fattori costituiscono ciò che viene inteso come rischio psicosociale, di conseguenza non ha senso, e da un punto di vista pratico anche poco efficace, trattare i singoli fenomeni (le singole manifestazioni), ad esempio lo stress lavoro-correlato, come problematica a sé stante, ma vanno inseriti all'interno di strategie e politiche aziendali più ampie, diviene oggi più che mai importante comprendere le organizzazioni nella loro totalità, elaborarne la cultura come manifestazione del sistema impresa (Bruno e Simonini 2015). La comunanza dei fattori potrebbe sembrare un limite, ma diviene opportunità se inserito in un sistema di gestione. Questo permetterebbe di tenere sotto controllo e gestire allo stesso tempo, attraverso le singole variabili, i diversi fenomeni di disfunzione organizzativa.

L'Organizzazione Internazionale del lavoro (1986) definisce i rischi psicosociali in termini di interazioni tra contenuto del lavoro, gestione ed organizzazione del lavoro, condizioni ambientali e organizzative da un lato, e le competenze e le esigenze dei lavoratori dall'altro. Le interazioni che divengono pericolose influenzano la salute dei lavoratori attraverso le loro percezioni e la loro esperienza (ILO 1986). Questa definizione associa l'esposizione ai rischi psicosociali in maniera eccessiva all'esperienza di stress, i rischi psicosociali possono anche esercitare degli effetti diretti sulla persona, effetti non mediati dall'esperienza di stress (Cox, Griffith, Rial-Gonzales, 2002). Da queste considerazioni, sostenute da ricerche effettuate da vari studiosi europei, emerge una definizione più ampia ed esaustiva: il rischio psicosociale è il rischio di danni al benessere psicologico o fisico del lavoratore derivante dall'interazione tra la progettazione e la gestione del lavoro, all'interno del contesto organizzativo e sociale (Cox e Griffiths, 1995, 2005).

Cox (1993) ha indicato diverse variabili associate ai rischi psicosociali, come eccessivi carichi di lavoro e ritmi di lavoro; l'incertezza del lavoro; orari poco flessibili, irregolari, imprevedibili o asociali; povere relazioni interpersonali; mancanza di partecipazione, il ruolo poco chiaro nell'organizzazione, la scarsa comunicazione; poche possibilità di carriera; conflitto di esigenze tra casa e lavoro. Lo studioso inglese sottolinea inoltre che alcuni rischi

possono essere propri di determinate organizzazioni, e possono essere individuati attraverso valutazioni periodiche del rischio, inoltre nuovi rischi potrebbero emergere in relazione a come i luoghi di lavoro si evolvono e cambiano nel tempo.

La definizione di rischio psicosociale si è con il tempo evoluta, dal considerare le interazioni tra individuo e "condizioni lavorative" in senso più stretto a considerare le interazioni di più sistemi, includendo quindi anche il sistema organizzativo e sociale più ampio e comprendendo il concetto fondamentale di gestione e di benessere del lavoratore, e non solo il concetto di assenza di malattia.

Da questa definizione è possibile dedurre la complessità e la trasversalità di tale rischio, esso non riguarda tipiche aree di lavoro o specifici compiti, ma può essere in potenza presente in ogni organizzazione.

Se utilizziamo il pensiero sistemico, traducendo in metafora la definizione di Cox e Griffiths di rischio psicosociale, si ottiene l'espressione dell'interrelazione tra gli aspetti manageriali del lavoro col suo contesto ambientale e sociale.

Gli aspetti di progettazione, organizzazione e gestione del lavoro non possono essere considerati come momenti separati della conduzione aziendale, essi sono in interazione tra loro a formare una "unità complessa". Gli aspetti di organizzazione, progettazione, il contesto sociale ecc. anche se distinguibili sono connessi tra loro in maniera circolare e non dissociabile. Nel momento in cui un elemento è in interrelazione con un altro si realizza qualcosa di diverso della somma delle parti, inoltre le parti stesse dopo il processo di interrelazione mutano se stesse e i relativi contesti ambientali e sociali, anche se a volte in maniera non direttamente e immediatamente osservabile (Bruno, 2013).

Il rischio psicosociale (comprese le sue variabili produttrici di stress, vessazioni, *mobbing*, *burnout*) si manifesta attraverso meccanismi dinamici che creano all'interno delle organizzazioni sottogruppi informali in risposta ai limiti o alle costrizioni del *management* inesperto e approssimativo. Come reazione a procedure formali statiche e lontane dai reali bisogni di comunicazione, gli operatori si organizzano in piccoli gruppi condividendo interessi "omogenei" che diminuiscono difficoltà, disagio e fatica operativa.

L'organizzazione informale senza il supporto di una cultura adeguata (campo interrelazionale) può innescare processi in grado di sviluppare fenomeni pericolosi per la salute dei lavoratori e dell'organizzazione stessa (es: vessazioni, eccessivo conflitto, indifferenza, abbandono mentale del campo), allo stesso tempo può produrre fenomeni positivi come la solidarietà e la cooperazione spontanea nei gruppi di lavoro, ma se non gestiti e lasciati al caso questi aspetti di positività possono così come generati spontaneamente regredire (Bruno e Simonini 2015).

Un altro aspetto fondamentale riguarda l'interazione tra le variabili. Qualsiasi tipo di variabile interagisce con le altre presenti, l'analisi delle singole variabili, senza uno studio

(*) Psicologa del lavoro e delle organizzazioni. Fondatrice di Orizzonte degli Eventi- Ricerca intervento nelle organizzazioni. www.orizzontedeglieventi.it.

delle loro interazioni fornisce dei dati non attinenti con la realtà produttiva e quindi non in grado di procurare indicazioni e suggerimenti utili per affrontare i problemi presenti o attuare procedure di miglioramento.

Gli interventi nelle aziende devono essere effettuati attraverso tecniche e metodologie in grado di osservare le interazioni nel tempo, una misura di serie di variabili estrapolate dal loro contesto generale e dalle loro relazioni (per es. liste di controllo dove viene indicata la presenza o meno di un singolo aspetto) risulta poco utile e anche non realistica.

Tutti i giorni durante il suo lavoro l'operatore non svolge una singola operazione per volta e non la svolge in un laboratorio asettico, ma in un contesto dove sono presenti differenti variabili, altri operatori e nel caso di molti lavori clienti, pazienti, studenti ecc.

L'indagine ESENER (*European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks*) indica la gestione di clienti, pazienti, studenti difficili come il principale fattore di rischio.

Il primo fattore di rischio indicato dagli intervistati "gestione di clienti, pazienti, studenti difficili ecc." (58%) è un fattore di rischio psicosociale, questo conferma la tendenza alla crescita di tali fattori di rischio. Ricordiamo che nella prima indagine condotta nel 2009 la

percentuale indicata era più bassa (52%), in linea generale la maggiore preoccupazione riguardava il rischio di incidenti sul posto di lavoro, il quale in questa seconda indagine è indicato in percentuali minori.

I risultati per settore di attività mostrano un aumento della percentuale del fattore di rischio "gestione di clienti, pazienti, studenti difficili ecc." che arriva al 75% nel settore dell'istruzione, sanità e assistenza sociale come mostra la Tabella 1.

I risultati dell'indagine ESENER 2 confermano senza più ombra di dubbio la presenza in maniera significativa dei fattori di rischio psicosociale, e indicano che ancora molto deve essere fatto. Poco più della metà delle imprese oggetto d'indagine (53%) riferisce di avere informazioni sufficienti su come includere i rischi psicosociali nelle valutazioni dei rischi, inoltre quasi un'azienda su 5 che riferisce di avere a che fare con clienti, pazienti, studenti difficili ecc. indica di non avere gli strumenti adeguati per far fronte a tale rischio in maniera efficace.

Lo stress lavoro-correlato

Il costrutto dello stress è stato definito negli anni da diverse impostazioni e approcci, la letteratura presente in materia ci indica che esistono sostanzialmente tre approcci:

Tabella 1 - Due fattori di rischio indicati più frequentemente nell'impresa, per settore di attività (% delle imprese, UE a 28)

Settore di attività	Fattori di rischio indicati più frequentemente			
	primo	%	Secondo	%
A agricoltura, silvicoltura e pesca	Rischio di incidenti con macchinari o strumenti manuali	78	Rischio di incidenti con veicoli nello svolgimento dell'attività lavorativa	73
B, D, E, F costruzioni, gestione dei rifiuti, distribuzione di acqua ed energia elettrica	Rischio di incidenti con macchinari o strumenti manuali	82	Sollevamento o trasporto di persone e o carichi pesanti	71
C produzione manifatturiera	Rischio di incidenti con macchinari o strumenti manuali	77	Movimenti ripetuti della mano o del braccio	58
G, H, I, R commercio, trasporto, alloggio/ristorazione e divertimento	Gestione di clienti, pazienti, allievi difficili, ecc.	62	Movimenti ripetuti della mano o del braccio	49
J, K, L, M, N, S ambito informatico, attività finanziarie, immobiliari e altre attività tecnico-scientifiche o di servizi personali	Posizioni stancanti o dolorose, inclusa sedentarietà per periodi lunghi	64	Gestione di clienti, pazienti, allievi difficili, ecc.	56
O pubblica amministrazione	Posizioni stancanti o dolorose, inclusa sedentarietà per periodi lunghi	76	Gestione di clienti, pazienti, allievi difficili, ecc.	68
P, Q istruzione, sanità e assistenza sociale	Gestione di clienti, pazienti, allievi difficili, ecc.	75	Posizioni stancanti o dolorose, inclusa sedentarietà per periodi lunghi	61

Base: tutte le imprese nella UE a 28

Fonte EU-OSHA. (2015). Seconda indagine europea tra le imprese sui rischi nuovi ed emergenti (ESENER 2). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.

impostazione tecnica, approccio fisiologico e quello psicologico. Il primo considera lo stress come una caratteristica avversa o dannosa dell'ambiente lavorativo, la causa ambientale di uno stato di malattia. Il secondo definisce lo stress in termini di effetti fisiologici dovuti a stimoli avversi o dannosi (Cox, Griffith, Rial-Gonzales, 2002). L'approccio tecnico e fisiologico sono ormai considerati storicamente datati e non più utilizzati nelle moderne ricerche del fenomeno. Entrambi gli approcci non sono in grado di fornire adeguate spiegazioni dei dati esistenti, inoltre entrambi si fondano su una base teorica ormai obsoleta, utilizzando un modello stimolo-risposta semplicistico che considera molto poco le differenze e i processi cognitivi e percettivi sottostanti. In questi modelli la persona è considerata veicolo passivo attraverso il quale agisce lo stimolo avverso o dannoso e non tengono conto dell'interazione tra individuo e contesto ambientale in generale e ancor più del contesto psicosociale e organizzativo (Cox, Griffith, Rial-Gonzales, 2002).

Le teorie moderne sullo stress occupazionale esaminano il costruito dello stress considerando le complesse interazioni tra individuo e ambiente di lavoro, e i processi cognitivi ed emotivi riferiti a questa interazione. Tutte queste teorie e ricerche rientrano nel cosiddetto approccio psicologico. Questo approccio e le sue varianti sono diventati il cardine della teoria contemporanea dello stress. (EU-OSHA, 2012)

Secondo l'approccio psicologico lo stress è uno "stato" psicologico negativo, con componenti emotive e cognitive, che fa parte e riflette un processo più ampio di interazione dinamica tra la persona e l'ambiente di lavoro, e che produce effetti sia sulla salute dei singoli dipendenti che sulle loro organizzazioni (Cox, Griffith, Rial-Gonzales 2002).

Questo modo di vedere è in linea con la definizione dell'organizzazione internazionale del lavoro e con la definizione di benessere proposta dall'organizzazione mondiale della sanità. Secondo Cox lo stress è definibile solo da un termine negativo. Le esperienze emotive negative legate all'esperienza di stress riducono la qualità della vita in generale e il senso di benessere, quindi la convinzione di alcuni secondo la quale un certo livello di stress aumenti la produttività e conseguentemente la salute è errata. "Esiste la convinzione che un certo livello di stress sia connesso ad un buon rendimento e, conseguentemente, a buone condizioni di salute. In alcune occasioni, per giustificare procedure di gestione mediocri, si è fatto ricorso alla convinzione che certi livelli di stress possono essere auspicabili" (Cox, Griffith, Rial-Gonzales 2002).

Se consideriamo l'azienda come un "sistema di parti" in interazione tra loro ci accorgiamo subito della presenza, tra gli operatori, di potenti dinamiche costruite nel tempo. Le forze di relazione hanno una doppia natura: da una parte collidono, confliggono, creano disordine; dall'altra armonizzano, trovano punti d'incontro, producono momenti solidali, generano ordine. Proprio nella continua "enantiodromia" tra ordine e disordine l'organizzazione informale si forma, cresce, evolve, per poi divenire turbolenta, critica, instabile; ma ritrovare, a più alti livelli, nuove forme, aggregazioni, armonie (Simonini, Bruno, 2013).

Lo stress è quindi la "mutilazione" delle risposte cognitive ed emozionali che le parti di un sistema produttivo mettono

in campo come difesa. La "mutilazione interattiva" riduce la relazione spontanea, la presa di coscienza dei punti critici, la possibilità di intervenire nella loro soluzione, di scegliere e criticare gli standard organizzativi, di indicare direzioni e scelte alternative. L'interazione dinamica tra ambiente e persona è l'aspetto fondamentale dell'intero processo ed è proprio da tale interazione, dalle elaborazioni e valutazioni che il soggetto riesce o non riesce a realizzare, dalle emozioni che ne emergono più o meno rese coscienti, che insorge la condizione di stress (Bruno & Simonini, 2015). Recenti scoperte sulla funzionalità quantistica del cervello dimostrano che ogni essere umano è in grado di portare a coscienza e prendere consapevolezza dei fenomeni di realtà solo attraverso la costante interazione creativa col mondo (vedi studi di Vitiello, Freeman). Nel modello dissipativo quantistico del cervello (Vitiello 2010) la percezione è intesa come flusso continuo di informazioni tra l'io e il mondo, cioè un essere nel mondo sempre in divenire che costruisce ogni volta nuova coscienza. Quando la percezione viene "mutilata" non è più in grado di realizzare nuova coscienza, senza la costruzione di nuova coscienza viene prodotta una condizione di drastica limitazione delle capacità evolutive. In altri termini è come se alcune parti del sistema si sostituissero alla totalità, cioè si formano domande (problemi) che non dissipando non trovano risposta. Un operatore stressato ad es. può porsi le seguenti domande:

Perché ce l'hanno con me?

Sono io quello sbagliato?

Ho davvero offeso qualcuno senza volerlo?

Sono poi così diverso dagli altri?

Che cosa devo fare?

Nella condizione di stress la persona non è più in grado di valutare e dare risposta a queste domande, per cui rimane in questo circolo vizioso che può divenire sempre più significativo e portare nel tempo a somatizzazioni, malattie, disturbi del comportamento, abbandono del lavoro, ecc. Si origina in questo modo la condizione in cui un individuo non riesce più a percepire se stesso e il mondo che lo circonda in maniera armonica. La comunicazione armoniosa tra mondo esterno e il proprio mondo interno realizza quelle "risonanze" in grado di produrre benessere negli individui.

Lo scopo della funzionalità psichica è la continua evoluzione. Il processo evolutivo si realizza attraverso percorsi riconducibili alla costruzione di armonie, queste sono intese come punto di unione di due tendenze tra loro contrapposte ma non in contrasto che unendosi generano intuizioni e quindi nuova coscienza. Lo stress lavoro-correlato può inficiare questa funzione psichica dell'uomo prima sul posto di lavoro e poi nella vita privata.

Gli studi e le ricerche svolti finora ci indicano un'importante via da seguire, quella della prevenzione e della gestione, lo stesso Cox, già nella relazione ufficiale del 2000 dell'Agenzia Europea sulla Salute e Sicurezza sul Lavoro suggerisce di volgere lo sguardo verso gli aspetti connessi alla prevenzione attraverso la gestione del fenomeno. A sua volta gli studi condotti dall'Osservatorio Europeo per la Salute e la Sicurezza sul Lavoro raccomandano alle imprese e agli enti di concentrarsi prevalentemente su possibili metodologie da attuare per la gestione dello stress lavoro-correlato. L'aspetto fondamentale

messo in evidenza da tali ricerche riguarda proprio la gestione, l'attenzione inizialmente rivolta sulla valutazione del rischio psicosociale e quindi anche dello stress lavoro-correlato, si sposta appunto sulla gestione di tali rischi.

Di conseguenza la valutazione dello stress lavoro-correlato non può costituire un evento isolato e conclusivo, ma deve essere inserita all'interno di un processo più ampio (punto di partenza e non d'arrivo), non mero adempimento burocratico, ma occasione per migliorare l'intera organizzazione e quindi l'efficienza produttiva.

La formazione sistemica come prevenzione del rischio psicosociale e miglioramento del contesto scolastico

Se vi è un compito tra i più essenziali al mondo è quello di formare degli adulti partendo dai nostri bambini (Pourtois; Desmet, 2006). Crisi, frammentazione, disordine sono le parole caratterizzanti le nostre società moderne, ma lo sono anche qualità totale, eccellenza, *performance*. I bambini e gli adulti sono continuamente contesi da queste tendenze contrapposte a cui cercano e devono far fronte. Viviamo in un mondo altamente complesso e quindi anche paradossale, dove bisogna integrare vari aspetti, come la multiculturalità, la tecnologia in continuo divenire, la globalizzazione, le trasformazioni sociali. La scuola in quanto primaria agenzia di socializzazione per educare bene, cioè educare i nuovi esseri umani ad accrescere la propria umanità, deve prendere in considerazione tale sistema nella sua totalità. Per perseguire l'obiettivo di educare bene è fondamentale considerare il contesto in cui si svolge l'azione pedagogica e ancor di più chi la svolge ovvero l'insegnante.

I dati ESENER ci indicano che gli insegnanti hanno una percentuale molto alta di rischio psicosociale, proprio legata all'interazione. L'interazione è l'aspetto fondamentale per educare i nuovi esseri umani è la *condicio sine qua non* per cui ogni insegnante dovrebbe poter lavorare in un contesto in grado di garantire l'interazione salubre.

La formazione alle interazioni e alla gestione delle stesse può essere usata come strumento per creare e mantenere un contesto lavorativo adeguato e come prevenzione del rischio psicosociale e dello stress. Lo scopo è di condividere le esperienze nel contesto formativo per acquisire "nuova forma", nuove capacità di gestione delle emozioni ed interazioni.

La formazione è in sé un processo educativo dentro il più ampio "processo formativo", questa implica un cambiamento di atteggiamenti, modi di pensare e modi di agire. Formare vuol dire dare nuova forma, evolvere. La formazione è un processo più complesso rispetto all'informazione e l'addestramento proprio perché prevede un cambiamento nel modo di pensare, negli atteggiamenti e non solo nello svolgere una determinata mansione. Generare questo cambiamento implica l'utilizzo di metodologie formative attive e condivise. Gli adulti hanno un'esperienza di vita, una storia personale, che ha ormai formato il loro modo di essere nel mondo e non tutti sono pronti a metterlo nuovamente in discussione. La partecipazione e la condivisione sono aspetti fondamentali per la formazione degli adulti.

L'evoluzione delle organizzazioni del lavoro, il loro impatto con l'ambiente, la concorrenza mondiale, le

nuove tecnologie rendono inutili le analisi lineari e positivistiche della realtà obbligandoci ad affrontare un mondo di relatività, movimento, interazione, complessità (Di Gregorio, 1998). Le aziende osservate attraverso il pensiero sistemico prevedono un approccio olistico. L'olismo (dal greco ὅλος, cioè "la totalità", "globalità") è una posizione di osservazione basata sull'idea che le proprietà di un sistema non possono essere spiegate esclusivamente tramite l'analisi delle sue componenti. Dal punto di vista "olistico", la sommatoria funzionale delle parti è sempre maggiore o differente dalla somma delle prestazioni delle parti prese singolarmente. Un tipico esempio di struttura olistica è l'organismo biologico: un essere vivente manifesta comportamenti non riconducibili alla somma delle parti che lo costituiscono. Anche molti oggetti di uso comune possono essere considerati come sistemi olistici, il computer ad es. esprime come totalità funzioni non riconducibili esclusivamente alla sua struttura meccanica. In ogni organizzazione l'insieme della risorsa umana, approccio olistico, genera interazioni in grado di trasformare, produrre, connettere, mantenere e far evolvere l'intero sistema. Queste capacità sono in grado di esprimersi quando il sistema lascia spazi di libertà alla naturale creatività umana. Nel caso, invece, il sistema inibisce la libera capacità di espressione delle soggettività viene generata una condizione di regressione dove il "mantenimento produttivo" si connette con gli aspetti monotoni e ripetitivi dei meccanismi operativi e burocratici. Seguendo il pensiero sistemico la soggettività può essere considerata come la capacità di ogni parte di cambiare il proprio stato all'interno di un gruppo sufficientemente definibile di autovalori. Gli autovalori di ogni parte del sistema dipendono dall'intero e dalla sua capacità di produrre impulsi e risonanze che generano particolari interazioni tra i suoi elementi (Bruno, Simonini, Corbizzi 2012).

Non c'è modo di comprendere la vera natura delle cose se non attraverso il confronto con gli altri. Nello stesso momento in cui organizzo le idee in modo che possano essere comunicate, le acquisisco io stesso alla mia coscienza. Di conseguenza per dare "nuova forma" (formare) ai costrutti culturali di ogni soggetto inserito in una organizzazione, è indispensabile l'elaborazione consapevole e intenzionale del confronto con il mondo che ci circonda.

L'acquisizione di "nuova forma" comporta l'abbandono della "vecchia" e la predisposizione verso qualcosa di ignoto. Il formatore in grado di osservare il mondo in un'ottica sistemica ha il compito di facilitare e oggettivare questo processo. Emerge di conseguenza la necessità che ogni "soggetto" interagisca col tutto, cioè ogni parte del sistema deve muoversi, nel suo campo d'influenza, in modo da creare con le altre una relazione armonica. Per produrre questa condizione coscientemente è oggi più che mai necessario un metodo di formazione attiva riconducibile alla dimensione olistica.

La formazione sistemica non si basa solo sull'acquisizione di specifiche capacità, abilità o competenze, ma ha come obiettivo la costruzione di atteggiamenti e dinamiche psichiche e sociali condivise, accettate, comprese, necessarie alla costruzione di stili di gestione e interazioni in continua evoluzione. La formazione sistemica si propone di esplorare anche le dinamiche emotive sia individuali che

collettive, nei micro e nei macro-comportamenti in maniera circolare e complementare attraverso l'analisi dei processi combinatori che influiscono sull'evoluzione dell'intero sistema organizzato, in questo caso "sistema scuola". Non si tratta quindi di sostituire un metodo formativo con uno più evoluto, comunque calato dall'alto, anche se foriero di nuove conoscenze, ma di modificare, attraverso processi maturativi e condivisi, comportamenti stereotipati, automatici e standardizzati sostituendoli con tendenze all'esplorazione, all'analisi e alla ricerca (Bruno, Simonini, Corbizzi 2012).

La formazione sistemica attiva e partecipata propone la dinamica dei piccoli gruppi in un percorso gestaltico. La psicologia della *Gestalt* (forma) ricostruisce all'interno di un "campo psicosociale" protetto dalla presenza di due formatori/facilitatori le stesse condizioni dinamiche dei gruppi di lavoro, concentrando l'attenzione sui punti critici degli aspetti del lavoro o sugli aspetti da migliorare emersi ad es. da una precedente analisi dei bisogni formativi dell'organizzazione. I punti critici sia individuali sia collettivi vengono rivissuti ed esperiti dal gruppo in formazione attraverso specifici esercizi d'interazione. I formatori hanno il compito di espandere la consapevolezza dei partecipanti a nuove dimensioni individuali e collettive, aumentare la percezione del proprio contesto lavorativo. Il campo psichico aumentando la sua dinamicità attraverso l'enantiodromia delle contrapposte emozioni produce la necessaria condizione di turbolenza (dissipazione delle simmetrie quantiche del cervello) in cui ogni nuova consapevolezza diviene possibile, ciò che prima era invisibile e oscuro ora diviene chiaramente distinto e condiviso. I formatori e i facilitatori fungono da parametri d'ordine del gruppo di lavoro, dove le risonanze psicosociali del gruppo trovano nuovi orizzonti di senso, visioni, similitudini e differenze, unificazioni delle laceranti frammentazioni quotidiane a cui ognuno di noi è esposto. Così il gruppo in formazione è in grado di produrre, una sintesi che non può essere ricondotta alla somma dei componenti ma si manifesta come emersione da una totalità di valori condivisi e di significati in grado di incrementare l'evoluzione e il miglioramento dell'organizzazione. Attraverso la valorizzazione delle diversità, ora vissute come ricchezza, la nuova comunità lavorativa è in grado di utilizzare al meglio le risorse, avere comportamenti umani e solidali, capire la complessità degli altri sistemi interagenti sia interni che esterni.

Riferimenti

- Bruno, V. (2013), "Dal System Thinking alla sua applicazione nella gestione e miglioramento dei rischi psicosociali in azienda", in questa *Rivista*, 5, inserto "Lavorare serenamente: prospettive per il futuro".
- Bruno, V., Simonini, F. (2015), "Studio sulla riduzione del rischio psicosociale in alcuni paesi europei: criticità e prospettive", inserto in questa *Rivista*, 3.
- Bruno, V., Simonini, F.; Corbizzi, G. (2012), "La formazione sistemica come bonifica del rischio psicosociale", in questa *Rivista*, 5.

Cox, T., Griffiths, A. (1995), *The assessment of psychosocial hazards at work*, in M.J. Winnubst e CL Cooper, *Handbook of Work and Health Psychology*, Chilter: Wiley e Sons.

Cox, T., Griffith, A., Rial-Gonzales, E. (2002), [EU-OSHA 2000], *Ricerca sullo stress correlato al lavoro*, Ed. italiana, ISPESL.

Cox, T; and Griffiths, A. J. (2005), *The nature and measurement of work-related stress: theory and practice*, *Evaluation of human work*, 3rd ed., J.R. Wilson and N. Corlett, eds., CRS Press, London.

Cox, T. (1993), *Stress research and stress management: putting theory to work*, *HSE contract research report*, 61/1993, Sudbury, HSE Books.

DI Gregorio, R. (1998), *La formazione intervento nelle organizzazioni*, Guerini e associati.

EU-OSHA. (2012), *Management of psychosocial risks at work: An analysis of the findings of the European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks (ESENER)*, *European Risk Observatory Report*, Publications Office of the European Union.

EU-OSHA. (2015), *Seconda indagine europea tra le imprese sui rischi nuovi ed emergenti (ESENER 2)*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.

International Labour Organization (ILO) (1986), *Psychosocial Factors at Work: Recognition and Control*, *Occupational Safety and Health Series*, 56, International Labour Office, Geneva.

Pourtois, J.P.; Huguette D. (2006), *L'educazione post moderna*, Ed Del Cerro.

Simonini, F., Bruno, V. (2013), *Rischio psicosociale e rischio da stress lavoro-correlato*, in *Corso RSPP*, Modulo C, Speciale Formazione, Ipsoa.

Vitiello, G. (2010), *Sull'origine dello stress lavoro-correlato. Dinamica cerebrale e mutilazioni funzionali*, in F. Simonini, G. Corbizzi, *Stress lavoro-correlato: valutazione e gestione pratica*, Ipsoa.

Esperienze scolastiche in Emilia-Romagna: attività programmate SPSAL per il rischio SLC

Enrica Crespi (*)

In Italia è stato introdotto in forma esplicita, all'interno dell'art. 28 del D.Lgs. n. 81/2008, l'obbligo di valutare il rischio da stress lavoro-correlato (SLC) secondo i contenuti dell'accordo europeo dell'ottobre 2004 e nel rispetto delle indicazioni della Commissione consultiva permanente. Tali indicazioni, pubblicate con la lettera circolare del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 18 novembre 2010, definiscono un "percorso metodologico minimo" finalizzato ad una corretta identificazione dei fattori di rischio da SLC da cui discendano la pianificazione e la realizzazione di misure atte ad eliminarlo o, nel caso non fosse possibile, a ridurlo al minimo. La valutazione si articola in due fasi: la prima necessaria, di tipo osservazionale e la seconda eventuale, di tipo soggettivo, da svolgere se la preliminare abbia evidenziato una situazione di rischio da SLC e le misure di

(*) Medico del Lavoro - Servizio Prevenzione Sicurezza Ambienti di Lavoro - AUSL Reggio Emilia.

correzione adottate si siano rivelate inefficaci. Per la valutazione preliminare è necessario analizzare indicatori oggettivi e verificabili, appartenenti quanto meno a tre distinte famiglie: gli eventi sentinella (quali, ad esempio, gli indici infortunistici, le assenze per malattia, ecc.), i fattori di contenuto (quali l'ambiente di lavoro e le attrezzature, i carichi e i ritmi di lavoro, ecc.) e di contesto (quali i conflitti interpersonali, l'autonomia decisionale, ecc.). Ai fini di una corretta interpretazione delle caratteristiche del lavoro e l'individuazione dei fattori potenzialmente stressanti, in relazione ai fattori di contenuto e di contesto, occorre sentire i lavoratori e/o i loro rappresentanti (RLS/RLST) in quanto "osservatori privilegiati" dell'organizzazione del lavoro.

Il Servizio Prevenzione e Sicurezza Ambienti di Lavoro (SPSAL) delle Aziende USL ha il mandato istituzionale di effettuare i controlli sull'applicazione della normativa vigente, compresa quella relativa al rischio da SLC. In sede di prima applicazione, in regione Emilia-Romagna, non sono stati attivati degli specifici piani mirati a tale rischio né sono state emanate delle indicazioni operative per gli organi di vigilanza; in questa fase, presso il SPSAL dell'Azienda USL di Reggio Emilia, il controllo sulla valutazione del rischio SLC è stato prevalentemente mirato all'assistenza (relativamente a richieste da parte di aziende o lavoratori) e, nel caso di esposti, denunce o referti di malattia professionale, l'attività ha avuto come riferimento il dettato normativo sia per quanto riguarda la valutazione del rischio SLC, sia la sua gestione.

Nel 2014 la regione Emilia-Romagna ha aderito, insieme ad altre 15 regioni e province autonome, al progetto CCM del Ministero della Salute "Piano di monitoraggio e d'intervento per l'ottimizzazione della valutazione e gestione dello stress lavoro-correlato", coordinato dall'INAIL. Tra gli scopi del progetto vi era anche quello di verificare, utilizzando gli strumenti della vigilanza, come le aziende stavano valutando e gestendo il rischio da SLC; in tal modo è stato possibile esaminare direttamente i documenti di valutazione del rischio (DVR), visionare i luoghi di lavoro e raccogliere informazioni dai soggetti aziendali. La rilevazione è stata condotta utilizzando una scheda condivisa a livello nazionale ed ha riguardato 1000 aziende, stratificate in classi dimensionali, estratte casualmente da un campione predisposto dall'INAIL con criteri di rappresentatività statistica per distribuzione geografica e settore produttivo. La regione Emilia-Romagna aveva il compito di verificare 98 aziende, la cui distribuzione per Azienda USL è riportata nella Tabella 2.

Delle 11 aziende analizzate in provincia di Reggio Emilia, di cui una era un istituto scolastico, tutte avevano fatto la valutazione del rischio da SLC e tutte presentavano, nel DVR, un rischio basso. Il Progetto è stato l'occasione per sottolineare e discutere in azienda la necessità di migliorare alcuni elementi emersi dai DVR, potenzialmente critici, quali la non sempre chiara e coerente indicazione, in tutti i documenti aziendali, delle figure coinvolte nel processo di valutazione (DL, RSPP, ASPP, MC, RLS, lavoratori, ecc.), la periodicità del monitoraggio (ossia la ripetizione della valutazione) a volte troppo lunga, disattesa o fatta solo per eventi sentinella, la mancata compilazione del "campo note" senza l'indicazione delle fonti oggettive che giustificassero una determinata scelta

Tabella 2 - Distribuzione delle aziende del Progetto CCM per AUSL in regione Emilia-Romagna

	n. dipendenti				
	6-9	10-249	250-999	> 1000	
Piacenza	1	3	1	2	7
Parma	3	3	2	3	11
Reggio Emilia	1	7	1	2	11
Modena	3	8	2	3	16
Bologna	4	6	2	3	15
Imola	1	0	0	3	4
Ferrara	0	3	1	3	7
Romagna	5	15	5	2	27
Totale	18	45	14	21	98
	18,4%	45,9%	14,3%	21,4%	100,0%

nell'indicazione del rischio e senza le eventuali osservazioni dei RLS e/o lavoratori sentiti in fase di valutazione, ecc.

Con l'emanazione del Piano Regionale della Prevenzione 2015-2018, la regione Emilia-Romagna, accanto a progetti storici, quali la prevenzione degli infortuni e le malattie professionali in edilizia o l'emersione e prevenzione delle malattie muscolo-scheletriche, ha previsto anche uno specifico progetto denominato "Prevenzione del rischio stress lavoro-correlato e promozione del miglioramento del benessere organizzativo e della responsabilità sociale d'impresa" (progetto 1.7). Tra le attività, da sviluppare nel corso del triennio, sono state indicate:

- 1) l'attivazione di percorsi di informazione, formazione, assistenza diretti ai medici competenti, ai medici di medicina generale e ai medici ospedalieri, sui rischi e gli eventuali danni alla salute ad essi correlati, volti a favorire l'emersione e l'appropriatezza dei percorsi medico-legali per il riconoscimento delle malattie professionali;
- 2) lo svolgimento di iniziative di informazione e promozione rivolte alle associazioni delle imprese e alle organizzazioni sindacali a livello regionale e di singole AUSL, in materia di adozione volontaria da parte delle imprese di buone prassi e di azioni di miglioramento del benessere organizzativo;
- 3) il coinvolgimento di imprese per sperimentare l'adozione volontaria di specifici progetti di miglioramento del benessere organizzativo;
- 4) l'implementazione dell'attività di vigilanza diretta alla riduzione del rischio SLC, attraverso un approccio proattivo, con l'utilizzo della lista di controllo.

Nella Tabella 3 viene riportato l'elenco degli indicatori del progetto 1.7.

Per quanto riguarda le aziende da controllare, il criterio di scelta è stato definito a livello del gruppo di lavoro

Tabella 3 - Elenco degli indicatori del progetto 1.7 del Piano Regionale della Prevenzione 2015-2018

Indicatori di processo	Fonte	Formula	Valore di partenza (baseline)	2016	2017	2018	2019
Evidenza Rapporto annuale dell'attività del progetto.	Rilevazione <i>ad hoc</i>		No	Si	Si	Si	
Numero di Dipartimenti di Sanità Pubblica in cui vengono attivati percorsi di informazione, formazione, assistenza diretti ai medici competenti, ai medici di medicina generale e ai medici ospedalieri.	Rilevazione <i>ad hoc</i>	NA	Assente	3	6	10	
Evidenza di programmazione da parte del Comitato regionale di coordinamento ex art. 7 D.Lgs. n. 81/2008 delle iniziative di informazione e promozione rivolte alle Associazioni delle imprese e alle organizzazioni sindacali in materia di adozione volontaria da parte delle imprese di buone prassi e di miglioramento del benessere organizzativo e di prevenzione dello stress lavoro-correlato e di promozione della responsabilità sociale d'impresa.	Verbale Comitato Regionale di Coordinamento	NA	No	Si	Si	Si	
Evidenza di adozione di atti di indirizzo nazionale e regionali ivi comprese liste di controllo, finalizzate a garantire uniformità e trasparenza nell'attività di vigilanza e controllo.	Rilevazione <i>ad hoc</i>	NA	Assente	Si	Si	Si	
Numero aziende controllate mediante l'utilizzo di lista di controllo interna.	Rilevazione <i>ad hoc</i>	NA	50	70	90	100	
% di operatori addetti alla vigilanza sullo stress lavoro-correlato e alla promozione del benessere organizzativo formati rispetto al totale degli operatori SPSAL.	Rilevazione <i>ad hoc</i>	N. operatori formati/N. operatori x 100	0	10%	20%	30%	
Numero di Dipartimenti di Sanità Pubblica in cui vengono attivati percorsi di informazione e promozione rivolte alle Associazioni delle Imprese e alle Organizzazioni Sindacali in materia di adozione volontaria da parte delle imprese di buone prassi e di miglioramento del benessere organizzativo.	Rilevazione <i>ad hoc</i>	NA	Assente	3	6	10	

regionale SLC e ha previsto la vigilanza in ditte con almeno 10 dipendenti e in comparti a rischio noto in letteratura, quali Banche, Sanità-Sociale, Trasporti-Logistica, Telecomunicazioni, Grande Distribuzione, Polizia Municipale-Vigilanza privata, Istruzione, Manifatturiero, ecc. Inoltre, a seguito del verificarsi di episodi critici in strutture per l'infanzia, con l'ordine del giorno 2880/2 del novembre 2016, l'Assemblea Legislativa dell'Emilia-Romagna ha impegnato le Aziende USL a sostenere azioni di prevenzione dello SLC e promozione del benessere organizzativo in questi specifici ambienti di lavoro.

È stato pertanto definito un progetto *ad hoc*, da parte del gruppo di lavoro regionale SLC, integrato da due esperti delle Facoltà di Psicologia dell'Università di Modena-Reggio Emilia e dell'Università di Bologna, oltre che da uno psicologo afferente all'AUSL di Parma. Tale progetto, che si articola in due fasi, ha uno sviluppo temporale almeno biennale ed ha previsto un iniziale censimento delle strutture dell'infanzia, in particolare quelle 0-3 anni, al fine di conoscere la realtà del territorio in termini di numero, tipologia, principali caratteristiche strutturali e organizzative, ecc.

È stata poi attivata la prima fase operativa che ha l'obiettivo di valutare come gli asili nido stanno operando in termini di prevenzione dello SLC, quali risultati si stanno producendo e quali indicazioni possono essere date per il miglioramento della prevenzione (approccio proattivo dell'attività di vigilanza). Si è optato di selezionare, a livello regionale, un campione di circa 80 nidi, suddivisi nelle varie province, che effettuano il tempo pieno con numero di operatori compreso preferibilmente tra 8 e 15. La scelta di limitarsi, in questa fase, ai soli asili nido con classi a tempo pieno deriva dalla necessità di circoscrivere il progetto a fronte della vasta tipologia di strutture per l'infanzia esistenti (ad esempio servizi integrativi, domiciliari, sperimentali) e di limitare le possibili variabili intervenienti. Sono stati sviluppati degli specifici strumenti di valutazione dell'attività di prevenzione:

- 1) la *check list* regionale sullo SLC che si propone di analizzare gli aspetti oggettivi;
- 2) il questionario per il datore di lavoro, gestore o responsabile di struttura che si propone di rilevare i livelli di motivazione alla prevenzione, i motivi che la guidano e le risorse disponibili all'interno della struttura;
- 3) il questionario anonimo per gli operatori del nido che si propone di verificare la percezione dell'ambiente di lavoro (fisico e psicosociale), gli esiti (stress e benessere) e le opinioni circa l'attività di prevenzione messa in atto nella struttura.

Dopo aver dato comunicazione del progetto ad enti e strutture, sono stati eseguiti i sopralluoghi da parte degli operatori SPSAL e i dati ottenuti sono stati inseriti in un apposito database per essere elaborati. Nel frattempo è stata predisposta la seconda fase del progetto che, in coerenza con le azioni previste dal Piano Regionale della Prevenzione 2015-2018, comporta il "coinvolgimento di alcune imprese per sperimentare l'adozione volontaria di specifici progetti di miglioramento del benessere organizzativo". In tal senso è previsto il coinvolgimento di 3-5 strutture, sulla base di un'adesione volontaria

e attiva dei rispettivi datori di lavoro, nella predisposizione dei contenuti specifici del singolo progetto che riguardano:

- 1) un'indagine empirica per la rilevazione del grado di conoscenza dei problemi, degli atteggiamenti, della percezione di salute e di benessere;

- 2) l'osservazione dell'attività per documentare con quale frequenza ogni partecipante mette in atto comportamenti adeguati per la riduzione del rischio e la promozione del benessere;

- 3) l'attivazione di "gruppi di miglioramento", costituiti dagli operatori delle strutture coinvolte (circa 10-15 operatori per struttura), con cui organizzare incontri che prevedano la rappresentazione di alcuni casi problematici, realmente vissuti, di condizione di rischio da SLC, con analisi delle cause, valutazione della probabilità che possano ripresentarsi, delle conseguenze in termini di danno per operatori e utenti, proposte di miglioramento individuate per consenso dai partecipanti. Verranno poi presentati comportamenti efficaci per ridurre il rischio e promuovere una buona convivenza lavorativa che garantisca la tutela e la qualità del servizio fornito all'utenza (bambini e famiglie).

L'esito delle due fasi sarà oggetto di un'apposita relazione e di iniziative rivolte alle strutture educative per la diffusione dei risultati.

Contemporaneamente alle azioni ispettive sono stati attivati, in provincia di Reggio Emilia, degli specifici corsi di formazione per responsabili e addetti al SPP e RLS della scuola durante i quali, oltre a trattare i vari aspetti dello SLC (definizione, normativa, strumenti di valutazione, ecc.), sono stati indicati alcuni documenti utili (quali gli indirizzi applicativi per la salute e sicurezza degli istituti dell'Emilia Romagna del maggio 2017 o l'aggiornamento del DVR realizzato dal spsal di Reggio Emilia nell'ambito del progetto "prevenzione scuola lavoro") e definiti gli orientamenti per la vigilanza del SPSAL, compresa la programmazione delle attività dirette alla verifica della valutazione e gestione del rischio SLC anche in alcune scuole del territorio.

Per il 2019, la Regione Emilia-Romagna ha aggiornato il Piano Regionale della Prevenzione 2015-2018 e rimodulato il progetto 1.7 "Prevenzione del rischio stress lavoro-correlato e promozione del miglioramento del benessere organizzativo e della responsabilità sociale d'impresa", inserendo tra gli indicatori l'"evidenza di adozione di atti di indirizzo regionali finalizzati alla prevenzione dei rischi da stress lavoro-correlato in ambiti specifici quali quello delle strutture per la prima infanzia e per gli anziani e che pongano attenzione anche alla tematica della violenza e delle molestie nei luoghi di lavoro in generale".

Stress e disagio nella scuola: analisi, riflessioni e possibili soluzioni: esperienze scolastiche in Piemonte

Alessandro Palese ()*

Il D.Lgs. n. 81/2008, Testo unico sulla salute e sicurezza del lavoro, ha assegnato alla scuola un duplice mandato: non solo l'obbligo, come tutti gli altri settori di attività

(*) Regione Piemonte - Direzione Sanità.

pubblici e privati, di attuare la normativa in materia, ma anche il compito di associare al rispetto di regole e procedure la promozione della cultura della sicurezza tra gli allievi. L'art. 11 del decreto prevede, infatti, l'inserimento in ogni attività scolastica e universitaria di specifici percorsi formativi interdisciplinari alle diverse materie scolastiche ai fini della promozione e divulgazione della cultura della salute e sicurezza sul lavoro. In sostanza, il Testo Unico sulla sicurezza nei luoghi di lavoro individua la scuola come una risorsa strategica per la promozione della cultura della salute e sicurezza sul lavoro.

La gestione della sicurezza a scuola richiede molteplici competenze sia tecnico-scientifiche sia metodologiche e progettuali: la sicurezza è un argomento complesso che, oltre a coinvolgere vasti campi del sapere, chiama in causa l'uomo nelle sue dimensioni psicologica, sociologica e relazionale. Per promuovere una partecipazione attiva di tutte le componenti scolastiche è necessaria una specifica organizzazione e preparazione, che deve essere costruita a partire dal contesto specifico, non prescindendo dalla gestione delle relazioni, dello stress lavoro-correlato e dal disagio. Spesso gli impegni sempre più numerosi imposti dall'attuale organizzazione del lavoro scolastico, la mancanza di risorse, la precarietà e la mobilità del personale, la perdita di prestigio del ruolo dell'insegnante, i conflitti interpersonali, la mancanza di cooperazione con i genitori, i rapporti problematici con gli studenti rappresentano alcune criticità che possono avere un forte impatto negativo sull'organizzazione scolastica. Peraltro, il comma 1 dell'art. 28 del D.Lgs. n. 81/2008 prevede che la valutazione dei rischi debba riguardare tutti i rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori, ivi compresi quelli riguardanti gruppi di lavoratori esposti a rischi particolari, tra cui anche quelli collegati allo stress lavoro-correlato, secondo i contenuti dell'Accordo Europeo 8 ottobre 2004 e tale obbligo a scuola ricade sul dirigente scolastico.

Al fine di assolvere al duplice mandato che la normativa gli attribuisce in relazione alla sicurezza, la scuola deve ricercare collaborazioni e alleanze con tutti gli enti competenti in materia di salute e sicurezza del lavoro che, a loro volta, devono rendersi parte attiva mettendo a disposizione della scuola risorse utili e competenze. L'impegno da parte delle istituzioni a concorrere alla diffusione della cultura della prevenzione e della sicurezza nelle scuole risponde peraltro ad un preciso mandato normativo: l'art. 9 comma 2 del D.Lgs. n. 81/2008 prevede, infatti, che l'INAIL, in funzione delle proprie attribuzioni, svolga attività di promozione della cultura della salute e della sicurezza del lavoro nei percorsi formativi scolastici e l'art. 10 del D.Lgs. n. 81/2008 prevede che le Regioni, tramite le ASL, svolgano, anche mediante convenzioni, attività di informazione, assistenza, formazione, promozione in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro. D'altra parte l'art. 2, comma 1, lettera p) del D.Lgs. n. 81/2008 definisce il sistema di promozione della salute e sicurezza come il "complesso dei soggetti istituzionali che concorrono, con la partecipazione delle parti sociali, alla realizzazione dei programmi di intervento finalizzati a migliorare le condizioni di salute e sicurezza dei lavoratori".

Un'azione di sistema per la promozione della sicurezza nelle scuole

In Piemonte, al fine di promuovere e divulgare la cultura della salute e della sicurezza del lavoro nei percorsi formativi scolastici esiste una collaborazione tra la Direzione Sanità della Regione Piemonte, l'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte e la Direzione Regionale INAIL Piemonte, che ha consentito di realizzare una serie di interventi significativi a favore delle scuole, tra i quali hanno assunto un certo rilievo i corsi di formazione/aggiornamento degli R-ASPP della scuola, la costituzione di Reti di scuole per la promozione della sicurezza, la realizzazione di attività didattiche in tema di sicurezza e la stesura del "Documento di indirizzo per la sicurezza negli istituti scolastici", una linea guida orientata a fornire indicazioni ai Dirigenti scolastici e alle figure preposte alla sicurezza di tutte le scuole del Piemonte in merito alla gestione della sicurezza nelle scuole.

La collaborazione tra la Regione Piemonte, l'USR e la Direzione Regionale INAIL è stata sancita con una convenzione siglata il 26 luglio 2011, che si prefiggeva l'obiettivo di sostenere "la promozione e divulgazione della cultura della salute e della sicurezza del lavoro nei percorsi formativi scolastici", mettendo a disposizione delle scuole non solo risorse, ma anche un patrimonio di conoscenze ed esperienze tecnico scientifiche, di ricerca, informazione, documentazione in materia di prevenzione degli infortuni e delle malattie professionali, di sicurezza sul lavoro nonché di promozione e tutela della salute.

In particolare, la convenzione prevedeva il potenziamento e la diffusione delle Reti di scuole per la sicurezza, tenendo conto della possibilità di attivare, tramite di esse, percorsi educativi, formativi e informativi in tema di prevenzione e sicurezza del lavoro destinati a tutti i soggetti coinvolti nelle attività scolastiche (Tabella 4).

Tabella 4 - Reti di scuole per la sicurezza presenti in Piemonte nel 2014

Reti di scuole per la sicurezza		
Provincia	reti presenti	scuole aderenti
Alessandria	3	29
Asti	1	28
Biella	1	6
Cuneo	7	49
Novara	5	38
Torino	21	138
Vercelli	2	14
Verbano-Cusio-Ossola	1	18
Totale	41	320

Il progetto “Promozione della sicurezza nelle scuole del Piemonte”, promosso nell’ambito della convenzione, prevedeva la predisposizione da parte delle Reti di scuole per la sicurezza, riconosciute dall’Ufficio scolastico regionale, di programmi di attività in materia di salute e sicurezza nei luoghi di lavoro con interventi nel campo della didattica della sicurezza, rivolti agli studenti, e nel campo dell’informazione e formazione in materia di sicurezza rivolti al personale della scuola e agli studenti.

Esperienze scolastiche in Piemonte

A livello locale, gli interventi realizzati dalle Reti di scuole si sono incentrati sulla didattica della sicurezza, sulla gestione dei rischi, sull’elaborazione di buone prassi in tema di salute e sicurezza, sulla gestione delle emergenze e sul rischio stress-lavoro-correlato a scuola.

Tra questi, si è scelto di illustrare due progetti che hanno trattato il rischio stress lavoro-correlato a scuola: “Sto bene a scuola” dell’Istituto Comprensivo A. Gramsci di Beinascio (To) e “A scuola sicuri” dell’Istituto di Istruzione Superiore Arimondi Eula di Savigliano (Cn).

Il progetto “Sto bene a scuola” ha coinvolto 12 Istituti comprensivi della provincia di Torino, e un numero complessivo di 140 insegnanti e 300 allievi. La finalità era quella di promuovere la consapevolezza dei rischi psicosociali, informando e orientando il personale della scuola circa la gestione di tali rischi all’interno dell’ambiente scuola.

Il progetto ha previsto uno specifico percorso formativo, realizzato da medici del lavoro, psicologi e tecnici della prevenzione, rivolto a docenti e personale ATA per creare consapevolezza in relazione alla problematica dello stress lavoro-correlato. La conoscenza dei rischi psicosociali da parte del personale della scuola ha fornito un supporto al Dirigente Scolastico e al Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione per migliorare la valutazione del rischio stress lavoro-correlato.

In alcune classi di ogni istituto coinvolto, è stata svolta inoltre un’attività di rilevazione del livello di stress, attraverso la somministrazione di questionari e il supporto di uno psicologo per l’elaborazione e la valutazione degli stessi. La rilevazione del livello di stress nelle classi e, soprattutto, l’individuazione dei fattori di protezione e delle risorse messe quotidianamente in gioco, ha costituito la base per la progettazione di interventi mirati a favorire il benessere migliorando la qualità della vita scolastica.

Il progetto “A scuola sicuri” si è rivolto a insegnanti, personale ATA, Dirigenti Scolastici, Direttori Servizi Generali Amministrativi e alunni di 6 istituti scolastici della Provincia di Cuneo, coinvolgendo complessivamente 230 insegnanti e alcune centinaia di allievi. La finalità del progetto era quella di migliorare il clima lavorativo, facendo diminuire il livello di stress lavoro-correlato.

Il progetto ha previsto, tra l’altro, l’attivazione di uno sportello di *counseling* al fine di supportare, orientare e sostenere il personale scolastico in situazioni di disagio e di facilitare i processi comunicativi e relazionali e l’attivazione di specifici corsi di formazione rivolti al personale della scuola sul tema stress lavoro-correlato e, in particolare, corsi

di gestione dello stress e dei conflitti, differenziati tra personale docente e personale ATA, oltre che corsi rivolti al benessere fisico del personale (yoga, ginnastica, ecc.).

Gli studenti sono stati coinvolti nella progettazione di ambienti di apprendimento adeguati, accoglienti e sicuri. L’attività ha coinvolto gli allievi delle scuole secondarie che hanno risposto a un questionario di gradimento sulla scuola intitolato “Come vorrei la mia scuola”. Gli allievi più piccoli hanno contribuito all’attività con dei disegni che dovevano rappresentare delle idee per migliorare la scuola, rendendola più a misura di bambino. Tutto il materiale prodotto è stato utilizzato per alcune tesine degli allievi dell’indirizzo Costruzioni Ambiente e Territorio.

I due percorsi progettuali si sono conclusi con l’organizzazione di due convegni sul tema dello stress lavoro-correlato a scuola che, oltre ad essere occasione per la presentazione dei risultati ottenuti dai progetti, hanno visto l’intervento qualificato di medici del lavoro, tecnici della prevenzione e psicologi sul tema della gestione dello stress lavoro-correlato a scuola.

A livello regionale, le attività realizzate si sono rivolte agli insegnanti, con l’obiettivo di fornire loro gli strumenti per esercitare in prima persona il ruolo di formatori per la sicurezza sia nei confronti dei lavoratori della scuola sia nei confronti degli studenti. Il gruppo di lavoro regionale ha progettato e realizzato un’azione di secondo livello che si è articolata in specifici percorsi formativi rivolti agli insegnanti e validi come aggiornamento formativo per Responsabili e Addetti ai Servizi di Prevenzione e Protezione interni delle scuole, ai sensi dell’art. 32 del D.Lgs. n. 81/2008 e per Formatori in materia di salute e sicurezza del lavoro, ai sensi del Decreto Interministeriale 6 marzo 2013.

Gli interventi formativi rivolti a insegnanti con un ruolo nei servizi di prevenzione e protezione delle scuole sono stati inseriti nel Programma 6 - Lavoro e salute del Piano Regionale della Prevenzione 2014-2018, approvato con Deliberazione della Giunta Regionale n. 25-1513 del 3 giugno 2015, che ha individuato, tra i suoi obiettivi, l’integrazione della cultura della salute e sicurezza sul lavoro nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado.

I seminari formativi, in programmazione anche nel 2018, hanno trattato diverse tematiche, tra le quali, le competenze di cittadinanza e costituzione declinate in tema di salute e sicurezza del lavoro, le procedure per la gestione degli spazi scolastici, la gestione della sicurezza nei percorsi di Alternanza Scuola Lavoro, le differenze di genere ed età nella valutazione dei rischi e la gestione del rischio stress lavoro-correlato a scuola.

La scuola è un luogo di cultura, uno spazio di interazione di comportamenti, abitudini ed emozioni, dove chi insegna spende molte energie e, di conseguenza, a seconda delle proprie risorse e delle capacità di gestirle, può essere sottoposto a forti pressioni di tipo relazionale, organizzativo, di contesto e di contenuto del lavoro. Sulla base di questi presupposti è stato progettato dal gruppo di lavoro lo specifico modulo formativo, che si proponeva di fornire al personale scolastico conoscenze sullo stress lavoro-correlato con riferimento ai rischi psicosociali nella scuola, alla loro individuazione e all’attuazione

delle misure per prevenirli. Il modulo formativo prevedeva anche un'esercitazione pratica in cui veniva chiesto agli insegnanti di individuare un rischio psicosociale nell'ambito di un contesto lavorativo, tenendo conto sia di eventuali eventi sentinella (assenteismo, infortuni, ecc.) sia dei fattori di contesto e di contenuto del lavoro (aspetti organizzativi, tecnici, strutturali/ambientali, relazionali). Gli insegnanti, divisi in gruppo, dovevano inoltre elaborare delle strategie di azione, individuando in modo concreto gli interventi, la rivalutazione e la misurazione del livello di rischio SLC, valutando, se necessario, il passaggio alla valutazione soggettiva con l'individuazione delle iniziative correttive da attuare. I casi di studio, individuati ed elaborati dai gruppi di lavoro, sono stati poi illustrati e discussi in plenaria.

Casi di studio

Qui di seguito viene proposta una sintesi di tre casi di studio, tra quelli elaborati dagli insegnanti partecipanti al corso di formazione regionale, che fanno riferimento a rischi psicosociali che possono essere presenti in ambiente scolastico.

Insegnante di sostegno

Descrizione del contesto: in una Scuola secondaria di 1° grado si sviluppano delle tensioni tra il nuovo insegnante di sostegno e i colleghi. In sede di consiglio di classe avviene uno scontro di fronte al Dirigente scolastico. Il docente è un insegnante di musica, che non ha mai svolto il sostegno e che non è contento del ruolo che gli è stato assegnato. Inoltre l'allievo manifesta sintomi di regressione rispetto all'anno precedente.

Individuazione delle criticità: i genitori hanno presentato diverse lamentele chiedendo al DS di adottare dei provvedimenti. L'insegnante è in difficoltà, anche per una mancanza di autostima, e il suo intervento ha degli effetti negativi sulla classe, con lo sviluppo di una condizione di stress per tutti i colleghi e per gli allievi.

Strategie di intervento:

- promuovere una presa di coscienza della situazione da parte di tutti gli insegnanti;
- favorire la creazione di un ambiente rasserenante;
- fornire un aiuto all'insegnante di sostegno, prevedendo un suo coinvolgimento nella didattica;
- istituire un gruppo di ascolto;
- chiedere l'intervento della referente del sostegno;
- prevedere procedure e regole chiare da seguire (cosa deve fare chi, come, quando).

Rivalutazione del rischio stress:

- se la situazione migliora, si può continuare a lavorare sugli interventi descritti;
- se la situazione non migliora occorre passare alla valutazione soggettiva con interventi più incisivi.

Classi problematiche

Descrizione del contesto: in una scuola secondaria di I grado si sviluppa una situazione disarmonica in relazione alle problematiche che si riscontrano in alcune classi. C'è un'oggettiva disparità nella presenza di alunni stranieri, ripetenti, con bisogni educativi speciali (BES) e con

disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in alcune classi rispetto ad altre.

Individuazione delle criticità:

- si rilevano un marcato assenteismo da parte degli insegnanti e una frequenza non continua da parte di alcuni alunni;
- si segnala una ingiustificata disparità nell'applicazione di provvedimenti disciplinari agli alunni;
- si verificano frequenti segnalazioni e lamentele da parte dei genitori al DS;
- vi è inoltre una non omogenea distribuzione dell'orario e delle mansioni di assistenza durante le mense.

Strategie di intervento:

Somministrazione di un questionario anonimo ad un campione di insegnanti, attraverso cui indagare, tra l'altro:

- la qualità delle relazioni interne tra insegnanti;
- il gradimento dei criteri per la formazione delle classi;
- il gradimento dei criteri nella formulazione dell'orario;
- la valutazione delle scelte del DS in relazione all'assegnazione delle classi ai docenti;
- l'omogeneità nell'applicazione del regolamento di istituto;
- la qualità delle relazioni esterne con le famiglie.

Rivalutazione del rischio stress: tenuto conto che gli esiti della rilevazione, effettuata tramite il questionario, indicano la presenza di un livello medio del rischio stress, occorre passare alla valutazione soggettiva, con i seguenti interventi:

- organizzazione di un corso di formazione sullo stress LC con l'intervento di un esperto esterno (psicologo del lavoro);
- istituzione di commissioni per migliorare i criteri per la formazione delle classi, per l'assegnazione dei docenti e per l'articolazione dell'orario;
- organizzazione di incontri di sensibilizzazione con le famiglie.

Divieto di fumo

Descrizione del contesto: in una scuola secondaria di II grado un insegnante denuncia uno stato di disagio al RLS, derivante dalla difficoltà oggettiva di svolgere l'attività di vigilanza e repressione del fumo in quanto il DS vanifica i suoi interventi non consentendogli di comminare le sanzioni e, nello stesso tempo, i colleghi lamentano il fatto che egli non svolga la sua funzione di vigilanza.

Individuazione delle criticità: l'insegnante incaricato assume atteggiamenti di rinuncia rispetto al compito assegnato, reagisce con aggressività alle lamentele dei colleghi e si sottrae al confronto assentandosi nelle attività collegiali.

Strategie di intervento:

- realizzazione di iniziative di sensibilizzazione rivolte agli studenti, con l'intervento di *testimonial* (sportivi), analisi della nicotina nel laboratorio di chimica, ecc.;
- diffusione del regolamento interno sul divieto di fumo;
- confronto tra rappresentanti degli studenti e rappresentanti degli insegnanti sulla gestione del controllo sul divieto di fumo;
- allargamento del numero dei delegati all'osservanza del divieto di fumo (intervento organizzativo);
- certezza nell'applicazione delle sanzioni;
- limitazione degli spazi esterni.

Rivalutazione del rischio stress:

— rivalutazione a medio termine per verificare l'efficacia degli interventi e eventuale passaggio ad una valutazione soggettiva.

Conclusioni

Nel 2018 sono previsti, nell'ambito del Piano Regionale della Prevenzione 2014-2018, nuovi interventi formativi rivolti al mondo della scuola e in particolare quattro Moduli di aggiornamento per R-ASPP della scuola. Tenuto conto dell'interesse suscitato, uno dei quattro moduli sarà ancora dedicato allo stress lavoro-correlato a scuola con l'intento di approfondire, tra l'altro, il quadro

normativo, la valutazione oggettiva e soggettiva, gli interventi di prevenzione e per introdurre una nuova tematica e cioè la prevenzione dei fenomeni del cyberbullismo.

D'altra parte, la formazione è un processo attraverso il quale trasferire ai lavoratori conoscenze e procedure utili per migliorare la loro consapevolezza e la loro comprensione nei confronti dello stress, delle sue possibili cause e del modo in cui affrontarlo, migliorando l'organizzazione, i processi comunicativi e relazionali, le condizioni e l'ambiente di lavoro. L'obiettivo è sempre quello di fornire alla scuola e, in particolare, ai responsabili e agli addetti dei servizi di prevenzione e protezione strumenti utili per favorire la prevenzione e la gestione dei rischi psicosociali e la promozione del benessere organizzativo a scuola.