ASSESSORATO ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO, POLITICHE PER LA SICUREZZA SUL LAVORO DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 13

Il testo è disponibile sul sito Internet di Carocci editore nella sezione "PressonLine"

I lettori che desiderano informazioni sui volumi pubblicati dalla casa editrice possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore

via Sardegna 50, 00187 Roma, telefono 06 / 42 81 84 17, fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet: http://www.carocci.it













Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna

Aneka. Progettare un servizio per il benessere a scuola

Una risorsa per la comunità

A cura di Cinzia Migani e Claudio Magagnoli



Carocci editore



RIF. P.A. 3016/06 approvato con Determinazione dirigenziale n. 55/2006 CR 42 del 27/12/2006.

Il coordinamento redazionale del volume è stato curato da Chiara Bonini, dell'Istituzione "Gian Franco Minguzzi". Si ringraziano tutti coloro che hanno reso possibile la realizzazione del libro, fra questi Sara Mezzetti.

r^a edizione, dicembre 2007 © copyright 2007 by Provincia di Bologna

Realizzazione editoriale: studiograficoagostini, Roma

Finito di stampare nel dicembre 2007 dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-4606-5

Riproduzione vietata ai sensi di legge (art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione, è vietato riprodurre questo volume anche parzialmente e con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, anche per uso interno o didattico.

Indice

	Prefazione di <i>Paolo Rebaudengo</i>	9
	Premessa di Anna Del Mugnaio	II
	Introduzione di <i>Cinzia Migani</i> e <i>Claudio Magagnoli</i>	15
	Parte prima Alcuni scenari e contesti di riferimento per le azioni di promozione del benessere scolastico	
ı.	L'innalzamento dell'obbligo: quali competenze negli stu- denti e nell'organizzazione scolastica per la promozione del benessere? di Claudio Magagnoli	19
2.	Costruire l'autonomia delle istituzioni scolastiche: insieme si può di <i>Oriano Pirazzini</i>	29
3.	Essere genitori di adolescenti oggi: problematicità, bisogni e richieste ai servizi educativi di <i>Elvira Cicognani</i> e <i>Cinzia Albanesi</i>	35
4•	Esperienze di comunicazione per l'integrazione: rappre- sentarsi per "star bene" a scuola di <i>Pina Lalli</i>	43
	Parte seconda Aneka. Servizi per il benessere a scuola	
5.	La qualità nei servizi educativi di Cesare Fregola	57

8 INDICE

6.	Dall'idea alla realizzazione di un servizio di <i>Cinzia Migani</i> e <i>Valentina Vivoli</i>	63
7 ·	Consulenza di <i>Cinzia Migani</i> e <i>Valentina Vivoli</i>	71
8.	Sensibilizzazione e formazione di Valentina Vivoli e Cinzia Migani	81
9.	Documentazione di Carla Bartolini, Valentina Bazzarin, Chiara Bonini, Fran- cesca Mezzadri e Alessandro Zanini	89
10.	Progettazione di <i>Cinzia Migani</i> , <i>Giorgio Sordelli</i> e <i>Valentina Vivoli</i>	103
II.	La valutazione come attività di ricerca di <i>Alberto Bertocchi</i> e <i>Cinzia Albanesi</i>	115
	Parte terza Le attività di rete ed in rete	
12.	Lavorare in rete nel sociale. Il contributo di Aneka di Cinzia Migani e Valentina Vivoli	127
13.	Il Ben-divenire nell'organizzazione scolastica – la forma- zione per i dirigenti scolastici di Silvia Priore, Alessandra Tagliaferri e Valentina Vivoli	131
14.	Progetto "promossi in benessere": la ricerca come vola- no di azione di <i>Cinzia Albanesi</i>	139
15.	La piattaforma PIB come comunità di pratiche di Giorgio Sordelli e Sonia Arw	147
16.	Integrazione contro la dispersione. Rappresentarsi nelle differenze per star bene a scuola. Valutazione dell'esperienza di alcune scuole a Bologna: una sintesi di Roberto Rizza	157
	Conclusioni. La valutazione dei primi due anni di vita del- le attività di Aneka di <i>Alberto Bertocchi</i> e <i>Claudio Magagnoli</i>	169
	Gli autori	177

Prefazione

di Paolo Rebaudengo*

Progettare un servizio per la promozione del benessere a scuola significa mettere a sistema le competenze utilizzate di volta in volta per la risoluzione dei singoli problemi, per costruire risposte sempre più complesse e ampie al disagio scolastico. È questo il tipo di scelta che l'Assessorato all'Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro ha voluto operare nel momento in cui ha sostenuto la nascita di "Aneka. Servizi per il benessere a scuola". Troppo spesso siamo abituati ad allertarci solo quando le questioni da affrontare diventano urgenti, e le soluzioni possibili limitate, poiché dettate dall'emergenza. Scegliere la strada della prevenzione del disagio attraverso la promozione del benessere significa invece darsi obiettivi collettivi da raggiungere, attraverso la collaborazione e la consapevolezza di ciasuno della propria indispensabilità all'interno dei processi di miglioramento.

La scuola è il luogo in cui le giovani generazioni possono apprendere quelle capacità necessarie per diventare cittadini attivi e consapevoli protagonisti della società e della propria vita. Essa non può pertanto prescindere dal mettere in atto per prima al proprio interno quel protagonismo degli attori.

È proprio questo il lavoro che negli ultimi due anni il servizio Aneka ha cercato di fare: promuovere l'"empowerment" di tutti i soggetti che abitano il mondo della scuola, nella certezza che siano sempre le risorse umane per prime da valorizzare, per costruire una comunità coesa e in grado di gestire in maniera attiva e propositiva i problemi che nascono al proprio interno.

 $^{^{\}ast}$ Assessore all'Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna.

Premessa

di Anna Del Mugnaio*

Le recenti riforme che hanno interessato il sistema dell'istruzione nel nostro paese sono indubbiamente destinate ad accrescere la "responsabilità" con cui tutti, istituzioni pubbliche, famiglie, insegnanti, operatori e professionisti devono operare per la qualificazione della scuola e per il successo formativo di tutti i ragazzi e le ragazze.

L'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 10 anni è un traguardo importante per un paese come l'Italia, che in questo modo dimostra di voler intraprendere la strada per raggiungere quegli standard quantitativi e qualitativi che sono proposti dall'Europa e dalla Conferenza di Lisbona.

Affinché l'obbligo di istruzione si traduca in un concreto accrescimento delle competenze in possesso della popolazione è necessario che tutti i giovani rimangano all'interno del sistema formativo il tempo necessario per acquisire tali competenze e occorrono naturalmente *curricula* scolastici e dispositivi didattici che sappiano tradurre l'insegnamento in apprendimento, che aumentino nei giovani la curiosità per lo studio, e inducano, semmai, a restare nel sistema formativo più a lungo per "imparare a imparare" per tutto l'arco della vita.

Per queste ragioni, a partire dalla legge finanziaria si parla di una "pluralità" di percorsi e progetti da mettere a disposizione dei giovani dopo il conseguimento della licenza media, affinché i diversi stili di apprendimento possano "incrociare" contesti educativi e didattici adeguati al raggiungimento delle competenze essenziali per la continuazione della carriera scolastica o per l'inserimento in un percorso professionalizzante e di lavoro.

Anche se siamo solo all'avvio di questa riforma, si può comunque dire che non sarà solo la scuola e soprattutto non potrà essere la scuola da sola a conseguire questi nuovi traguardi.

È necessario mantenere ed accrescere quel sistema di relazioni che l'autonomia scolastica ha saputo costruire in questi anni: le reti tra scuole, territorio e imprese, l'integrazione con la formazione professionale.

È necessario mantenere e potenziare tutti quei progetti ed esperienze che hanno lavorato per dare identità alla scuola come organizzazione orientata, in

^{*} Dirigente del Servizio scuola e formazione della Provincia di Bologna.

tutte le sue componenti, al raggiungimento dell'obiettivo del successo formativo per tutti.

Ed è infine importante mettere a frutto tutto il lavoro fatto in questi anni, da noi, dalla Provincia di Bologna, dagli enti locali, dalle scuole, per comprendere quel fenomeno definito del "disagio scolastico" (come si presenta? Quali sono le cause? Nasce dentro o fuori dalle scuole? E la scuola cosa può davvero fare?) e per individuare strategie di fronteggiamento e soprattutto di prevenzione. Il benessere scolastico, nella nostra prospettiva di lavoro, è diventato una condizione importante per il conseguimento di obiettivi di successo scolastico; lo stare bene a scuola è una condizione multidimensionale che va costruita agendo sulle relazioni (tra insegnanti e studenti, nei gruppi di allievi, tra scuola e famiglia), agendo sull'organizzazione scolastica (tempi, luoghi e forme in cui è scandita la vita della scuola) e agendo sugli obiettivi dell'apprendimento e sulla didattica.

Il Tavolo interistituzionale sul disagio scolastico

Nell'ultimo anno abbiamo compiuto come Provincia di Bologna un'esperienza molto importante che concluderà la sua prima tappa di lavoro proprio in questi mesi. Si tratta del Tavolo interistituzionale sul disagio scolastico. È stato avviato sulla base di un primo lavoro di analisi e proposta compiuto dall'USP (Ufficio scolastico provinciale), dalla neuropsichiatria dell'Azienda USL di Bologna, da un gruppo di dirigenti scolastici di scuole del ciclo primario e secondario. Il tavolo è stato attivato per decisione della Conferenza provinciale per la scuola, che si è riunita in forma allargata, insieme all'azienda sanitaria e coinvolgendo oltre all'Assessorato alle Politiche sociali della Provincia di Bologna, anche quello del Comune di Bologna.

Il gruppo sta lavorando da molti mesi; è stata coinvolta l'Università di Bologna, è stata scelta IRESS, società di consulenza e ricerca, per supportare tutto il percorso. L'esito atteso è quello di arrivare alla costruzione di un documento condiviso tra tutti gli attori istituzionali coinvolti (dunque scuole, enti locali, aziende sanitarie e università), che delinei una lettura condivisa del fenomeno anche attraverso dati quantitativi e analisi di esperienze e progetti realizzati, e definisca alcune aree di intervento prioritarie, all'interno delle quali ciascun soggetto è chiamato a svolgere le proprie competenze e giocare la propria soggettività e specificità. L'ambizione di chi è stato intorno al tavolo è quella di essere riusciti a individuare un terreno comune dove ognuno può fare la propria parte in un contesto di corresponsabilità e di cooperazione. Dove a ciascuno è chiesto di "essere se stesso" e di mettere in campo le proprie risorse specifiche, tecniche, professionali, di ricerca.

Pensiamo che l'esperienza del Tavolo interistituzionale sia un'esperienza buona, un buon modo di lavorare che vorremmo potesse riprodursi nel tempo per alcune ragioni: PREMESSA I3

- perché assume l'approccio cooperativo come chiave per comprendere (leggere) e affrontare problemi complessi e multidimensionali come si presenta, appunto, quello del disagio scolastico;
- perché propone una modalità di lavoro che consente a ciascun "attore" di partire dalle proprie competenze e possibilità: evitando in questo modo la fuga dalla responsabilità ("non è un problema mio, non mi compete...") o, al contrario, il farsi carico dei problemi al di là delle proprie responsabilità e soprattutto delle risorse possedute;
- perché dunque propone soluzioni (chiavi di lettura, buone prassi, stumenti) articolate, differenziate e soprattutto integrate, per prevenire e fronteggiare il fenomeno del disagio scolastico nell'ottica, sempre, della costruzione di contesti di "benessere" (relazionale, organizzativo, di apprendimento ecc.).

Aneka: una struttura che connette

È proprio dall'esperienza del Tavolo interistituzionale sul disagio scolastico che emerge con forza l'esigenza di "strutture che connettano". Per passare da un'integrazione occasionale, su singoli progetti, a una modalità permanente di lavoro integrato, a rete, cooperativo occorre che il sistema si doti di tecnostrutture dedicate, appunto, a promuovere, agevolare, sostenere le connessioni tra i diversi soggetti istituzionali e non, con competenze e responsabilità sul fronte del disagio scolastico.

Aneka nasce con questa vocazione e la sviluppa in modo significativo in questi anni proprio sul campo della promozione del benessere scolastico. Da questa vocazione hanno origine i progetti migliori: dai laboratori scolastici, alla formazione dei dirigenti, ai progetti territoriali con scuole, enti locali, agenzie formative.

Che cosa significa "connettere"? Di che cosa abbiamo bisogno per sedimentare e far fruttare un lavoro di analisi, ricerca e proposta come quello che è emerso dal tavolo disagio?

- Dobbiamo continuare ad osservare, conoscere, valutare i fenomeni, raccogliendo dati ed elementi dai diversi punti del sistema.
- Dobbiamo diffondere le informazioni, farle diventare patrimonio conoscitivo diffuso, materiale di autoriflessione per i diversi soggetti del sistema.
- Dobbiamo documentare e diffondere le prassi già sperimentate, i progetti realizzati, i risultati ottenuti e anche in questo caso puntare a farli diventare patrimonio comune.
- Dobbiamo sostenere una pratica quotidiana di coprogettazione partecipata nei territori e tavoli permanenti per il monitoraggio e la valutazione di quello che si mette in campo.

Una "struttura che connette" deve essere dunque in grado di fare queste cose, ed altre ancora. È tanti sono gli interrogativi e le risposte possibili. È questa una delle piste di lettura di questo libro.

Introduzione

Questo volume ha origine dalla volontà di portare a sintesi, riflettendo, il lavoro di progettazione e implementazione del centro servizi "Aneka", intrapreso nel 2005 con lo scopo di costituire un nodo di collegamento della rete di soggetti, servizi e organizzazioni interessati allo sviluppo di benessere nella comunità scolastica.

L'Amministrazione provinciale di Bologna, in quel periodo, intendeva raccogliere gli interventi finalizzati a fronteggiare il disagio scolastico per raggiungere una maggiore omogeneità di risposta alle esigenze che emergevano dalle scuole del territorio, tramite l'erogazione costante di un servizio capace di costruire una visione d'insieme delle problematiche esistenti.

Le competenze sviluppate nell'ambito del lavoro di rete nel corso della prolungata attività dell'Istituzione "Gian Franco Minguzzi", punto di connessione riconosciuto dalle comunità attoriali coinvolte nella lotta allo stigma e all'esclusione sociale, hanno costituito la premessa necessaria per estendere una tale metodologia di lavoro anche alla scuola.

Queste ultime sono state accompagnate da una lettura dei problemi orientata non più a rimarginare le ferite, ma a promuovere condizioni di benessere psicologico, sociale e organizzativo, condizioni che sono state riconosciute da anni come la frontiera da conquistare per la diffusione della salute tra la popolazione.

La partizione interna a questo volume permette, nella prima parte, di presentare alcuni scenari e contesti di riferimento utili a comprendere la tipologia di approccio ai problemi scelta da Aneka.

Nel primo capitolo Claudio Magagnoli mostra come l'innalzamento dell'obbligo scolastico richieda sempre più un approccio all'insegnamento in grado di favorire l'acquisizione da parte degli studenti di quelle competenze utili a scongiurare l'insuccesso scolastico, nonché di competenze più specifiche riferibili al contesto organizzativo della scuola. Con l'applicazione dell'autonomia scolastica, inoltre, si aprono molte possibilità di collaborazione fra le scuole e il territorio di appartenenza: Oriano Pirazzini ci guida, nel secondo capitolo, all'individuazione degli ambiti attraverso i quali la scuola dell'autonomia, in stretta sinergia con gli altri soggetti istituzionali, può perseguire il successo dei suoi allievi e il loro "stare bene a scuola". Altro punto fo-

cale per la promozione del benessere nelle scuole è il rapporto che si instaura con le famiglie: nel terzo capitolo Elvira Cicognani e Cinzia Albanesi esplorano problematicità, bisogni e richieste ai servizi educativi da parte dei genitori. Nel quarto capitolo Pina Lalli, partendo da un'esperienza realizzata in alcuni istituti superiori bolognesi, spiega come comunicazione e ascolto possano diventare elementi preziosi per l'integrazione scolastica.

La seconda parte del volume entra nel vivo dei servizi che Aneka ha potuto offrire all'utenza negli ultimi due anni: essi si articolano in consulenza, sensibilizzazione/formazione, documentazione, progettazione e valutazione.

La terza parte, infine, racconta in maniera dettagliata alcune delle esperienze di rete più significative a cui Aneka ha partecipato. Il lavoro sociale di rete è l'approccio alla base del servizio, un approccio che ha permesso di rafforzare – come emerge nei diversi capitoli di questa parte – il sodalizio con la comunità regionale dei dirigenti scolastici e del loro staff, attraverso le attività di formazione, di ricerca e di promozione di una comunità di pratiche. L'attività di rete ha permesso inoltre di sviluppare interessanti connessioni fra il sistema di istruzione e quello universitario.

Il capitolo conclusivo applica una valutazione complessiva all'intero periodo di attività del servizio, per esplorarne le possibilità di sviluppo e di intervento future.

CINZIA MIGANI CLAUDIO MAGAGNOLI

Parte prima Alcuni scenari e contesti di riferimento per le azioni di promozione del benessere scolastico

L'innalzamento dell'obbligo: quali competenze negli studenti e nell'organizzazione scolastica per la promozione del benessere?

di Claudio Magagnoli

Il dibattito in corso sull'innalzamento dell'obbligo

Gli alti tassi di insuccesso e dispersione, nella scuola italiana, sono evidenti e costanti negli ultimi anni.

Il ministro della Pubblica istruzione nell'intervento di apertura dell'anno scolastico 2007-08 ha evidenziato come «in Italia il 20,6% di giovani tra i 18 e i 24 anni esce dal sistema di istruzione senza né qualifica né diploma ed è in possesso della sola licenza media. Un dato superiore alla media europea e ancora lontano dall'obiettivo del 10% fissato a Lisbona nel 2000».

Questi numeri, probabilmente, peggiorerebbero se avessimo la possibilità di censire l'elevato numero di studenti che pur riuscendo ad avere un "percorso più o meno regolare" lamentano forme di disagio.

Non si vuole in questa sede creare una correlazione automatica tra disagio e successo scolastico (e viceversa) essendo quest'ultimo il risultato di molteplici fattori, quali ad esempio: la qualità dell'organizzazione e dell'insegnamento, la capacità e le conoscenze individuali, l'ambiente di provenienza.

È comunque palese come una situazione di disagio favorisca insuccessi sia nello studio sia nel lavoro.

In questi ultimi mesi nel nostro paese molto si è discusso sull'innalzamento dell'obbligo.

La legge finanziaria 27 dicembre 2006, n. 296 ha stabilito che:

- l'istruzione obbligatoria impartita per almeno 10 anni è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età;
- l'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai *curricula* dei primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore.

Nonostante difficoltà di percorso anche dovute ai tempi ristretti per l'applicazione nell'anno scolastico 2007-08 dell'innalzamento dell'obbligo – il D.M. attuativo del 22 agosto 2007 ha introdotto l'obbligo dal 1° settembre

2007 – è certamente rilevante una prospettiva che aumenta di due anni il percorso di formazione.

Un maggiore lasso di tempo a scuola può assicurare ai ragazzi più occasioni e possibilità di apprendimento, creando – anche se solo in teoria – più occasioni di orientamento e percorsi didattici di fronteggiamento del disagio e della dispersione scolastica.

Indubbiamente, però, non basta un lodevole provvedimento, se non lo si riempie di contenuti e azioni operative. Questo è quanto il ministero della Pubblica istruzione ha tentato di fare nominando una commissione di esperti che ha elaborato due documenti in parte ripresi nel già citato decreto:

- il primo sulle "linee guida per avviare e sostenere l'obbligo d'istruzione", in cui viene data particolare attenzione al tema della dispersione scolastica e alle azioni e interventi necessari;
- il secondo sulle "competenze chiave per la cittadinanza attiva", da acquisire al termine dei dieci anni di istruzione obbligatoria, in riferimento anche alla *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (18 dicembre 2006).

Le pagine che seguono, all'interno del quadro istituzionale e concettuale prefigurato dalla riforma e dai relativi documenti tecnici, hanno l'obiettivo – alla luce delle esperienze condotte nella provincia di Bologna – di fornire un contributo di riflessione, per quanto concerne gli interventi di promozione del benessere scolastico.

In particolare saranno presentate alcune proposte di azione relative all'identificazione e potenziamento delle competenze strategiche necessarie agli studenti e alla scuola per il contrasto e la prevenzione del disagio scolastico.

L'esigenza di considerare un duplice ordine di fattori: l'individuo e il contesto

Negli ultimi anni è sempre più riconosciuta l'importanza – a livello teorico e operativo – del concetto di "benessere" per il fronteggiamento delle situazioni di disagio e di abbandono nelle realtà scolastiche.

Adottare questa impostazione significa rovesciare la modalità di approccio: da una visione prevalentemente di "riparazione" concentrata esclusivamente sul disagio dello studente a un intervento che mette al centro la promozione del benessere della persone e dell'intera organizzazione.

La letteratura al riguardo negli ultimi anni ha definito questo concetto in molti modi, prevalentemente riconducibili a due principali visioni.

La prima di queste identifica il benessere con la presenza di stati affettivi piacevoli, come la felicità, la soddisfazione per la propria situazione soggettiva, considerati in un'ottica essenzialmente individualistica – edonismo (Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999).

Il concetto di benessere a cui qui si fa riferimento (seconda visione) e che ha ispirato gli interventi nell'operatività è riconducibile, invece, a quegli studi e ricerche scientifiche che sottolineano l'importanza di possedere (o acquisire), da parte dell'individuo, competenze e risorse personali che gli permettano un miglior controllo sulla propria vita – empowerment (Bruscaglioni, Gheno, 2000; Ryan, Deci, 2001).

In questa direzione parlare di benessere a scuola significa non solo considerare e studiare i vissuti personali di soddisfazione e il possesso di competenze adeguate, ma anche le strategie educative e misure organizzative che possono sviluppare queste capacità.

Esiste indubbiamente una forte corrispondenza tra questa impostazione con i documenti e gli obiettivi connessi all'innalzamento dell'obbligo e la stessa riflessione, in atto a livello comunitario, sul possesso da parte dell'individuo di competenze chiave.

Non è possibile in questa sede approfondire un tema oggetto di intensi dibattiti, può essere comunque sottoscritta la definizione fornita dalla già citata raccomandazione da parte del Consiglio europeo agli Stati membri che connota le competenze chiave come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

Interessante è la distinzione che partendo dal quadro di riferimento comunitario viene fatta, nel documento della Commissione italiana per l'innalzamento dell'obbligo, tra competenze culturali e trasversali: le prime definite come "assi culturali", le seconde come "competenze trasversali".

Di seguito vengono precisati quattro assi culturali strategici: asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico-sociale; e otto competenze trasversali: imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione.

Lo studio degli assi culturali dovrebbe garantire la base contenutistica e metodologica per lo sviluppo delle competenze trasversali. È appunto attraverso una loro combinazione che lo studente può costruire le competenze chiave per la cittadinanza attiva richiamate dalla raccomandazione europea e che l'elevamento dell'obbligo d'istruzione dovrebbe rendere più facilmente perseguibili.

Proseguendo questa riflessione non si può che condividere l'affermazione che uno studente riesce a stare bene a scuola quando ha un buon rendimento scolastico, buone relazioni con gli altri adulti e con i coetanei.

Ma come costruire le condizioni educative/formative per rendere possibile, nel modo più generalizzato, non solo un diritto allo studio, ma anche il diritto al successo formativo e allo stare bene?

Una risposta soddisfacente a questa domanda necessita di un approccio che consideri almeno due fattori: l'individuo e il suo ambiente di riferimento.

I diversi interventi sulla promozione del benessere a scuola, per essere efficaci, se devono necessariamente partire dallo studente, non possono non comprendere anche il contesto (la scuola) in cui il giovane vive momenti significativi del proprio tempo di studio e di vita.

Se non si può parlare di un benessere individuale senza un benessere organizzativo, di conseguenza è necessario agire sia sul potenziamento delle competenze individuali dello studente sia sul potenziamento di condizioni positive e competenze del contesto scolastico.

Tutto ciò è indubbiamente in linea con un altro costrutto teorico che abbiamo citato e che va seppur per sommi capi chiarito: quello di empowerment, che in questa direzione va inteso come aumento di potere nel singolo e nelle organizzazioni, perché possano affrontare con migliori doti le sfide di formazione e lavoro (Bruscaglioni, Gheno, 2000).

Se esiste attenzione al contesto della scuola nell'ambito della promozione del benessere degli adolescenti, spesso permangono visioni e interventi che vedono l'istituzione scolastica più come ambiente fisico all'interno del quale si svolgono gli interventi di prevenzione del disagio e/o di promozione del benessere, che come soggetto consapevole e attivo degli stessi.

In questi interventi, al contrario, solo una piena responsabilizzazione della scuola permette una loro efficacia, soprattutto se sono coinvolti servizi e/o soggetti esterni. Questo collegamento virtuoso, tra scuola e comunità sociale, può rendere, inoltre, maggiormente perseguibile l'obiettivo di sviluppare nello studente – accanto alle competenze disciplinari – anche quelle competenze chiave che costituiscono, indubbiamente, elemento fondamentale per favorire il benessere dei giovani.

Le competenze degli studenti "per stare bene" e le strategie educative per favorirle

Molte sono state le ricerche e analisi sul ruolo che i contesti ambientali di vita, lo status socio-economico familiare, gli eventi critici legati alle transizioni possono esercitare come potenziali fattori di stress nell'influenzare i processi di adattamento e il benessere psico-sociale degli adolescenti.

Questi studi e ricerche hanno messo in evidenza come un'importante risorsa personale per contrastare lo stress sia il processo di coping, visto come fattore di mediazione tra eventi e condizioni stressanti e benessere/salute (Zani, Cicognani, 2006; Pombeni, D'Angelo, 1994).

Indubbiamente, *coping* è uno di quei termini – di derivazione anglosassone – che al pari di empowerment non si traduce facilmente nella nostra lingua.

Il significato che si può dare al termine è legato alla capacità individuale di fronteggiare le situazioni, in particolar modo quelle critiche.

Ancora più precisamente si può parlare di strategie di coping (Bosma, Jackson, 1990), intendendole come attivazione di comportamenti specifici finalizzati alla risoluzione del problema.

Frydenberg (2000) definisce il coping «una gamma di comportamenti funzionali all'adattamento, alla padronanza, alla difesa o alla soluzione realistica del problema. Si tratta di un costrutto multidimensionale, di cui l'analisi ha generalmente identificato tre componenti: comportamenti, motivazioni ed atteggiamenti».

Nel processo di coping, la persona inevitabilmente deve tenere conto di due altre dimensioni fondamentali correlate tra loro (Quaglino, 2004):

- il livello di autostima personale;
- le esperienze emozionali che accompagnano il far fronte all'incertezza.

Il coping efficace si gioca effettivamente su emozione e autostima; e ancora Quaglino (2004) sottolinea che recenti ricerche (Heimpel, Wood, Marshall, Brown, 2002) hanno evidenziato come persone con una stima di sé più bassa appaiano meno motivate a porre rimedio alle situazioni negative, ritenendo queste ultime loro caratteristiche personali.

In questa direzione, collegandoci alle riflessioni delle pagine precedenti sulle competenze che i giovani studenti devono possedere "per stare bene a scuola", la capacità di coping appare centrale.

Possedere buone strategie di coping se permette, da una parte, di abbassare i livelli di stress, d'altra parte, consente di agire in modo più autonomo e responsabile, risolvere meglio i problemi e instaurare migliori relazioni con "gli altri significativi".

Sul fronte delle azioni educative e di apprendimento possibili per gli studenti per migliorare gli stili di coping, e in generale le stesse competenze sociali, è fondamentale a scuola l'organizzazione di una didattica che:

- accanto alle lezioni frontali valorizzi metodologie attive (ad esempio l'apprendimento cooperativo, la *peer education* ecc.);
- responsabilizzi il processo di apprendimento dello studente;
- metta al centro della relazione educativa il raggiungimento di capacità e conoscenze dello studente;
- consideri le discipline curricolari mezzi e non obiettivi finali dell'apprendimento;
- valorizzi la collegialità dell'insegnamento con una forte connessione con le risorse che il territorio di riferimento può fornire.

In questo contesto l'*orientamento*¹, accanto alle azioni curricolari, sembra essere una delle politiche d'intervento più efficaci.

L'importanza dell'orientamento, nel contrasto alla dispersione e all'insuccesso scolastico, è richiamata con molta forza nel memorandum dell'Unione Europea del 2000, che dedica uno dei messaggi chiave all'orientamento scolastico e professionale.

Nelle pratiche e nelle azioni, agite nel nostro paese, questo ruolo centrale dell'orientamento è confermato da almeno tre ordini di motivi:

- 1. l'orientamento negli ultimi anni sia pur in maniera molto disorganica è stato molto presente nelle scuole italiane, come un insieme di azioni mirate ad "attrezzare meglio" l'individuo nel superamento dei vari compiti evolutivi che le esperienze di formazione e/o di lavoro pongono, con l'obiettivo di ridurre gli insuccessi. L'orientamento, in questa prospettiva, ha indubbiamente valenze non solo di prevenzione nei confronti di esperienze di disagio legate alla carriera scolastica, ma anche di promozione del benessere individuale dello studente;
- 2. l'orientamento nelle sue diverse azioni, di formazione, di consulenza individuale e di gruppo, d'informazione, è tanto più efficace se può contare su più risorse e diversificati contributi professionali. Nel caso dell'orientamento nella scuola e nella formazione è indubbio che accanto a un'azione orientativa di base, esercitata dai docenti attraverso le discipline (didattica orientativa), si deve pensare ad altri interventi che per la loro specificità hanno necessità di contributi specialistici esterni, seppur all'interno di una programmazione complessiva comune. Indubbiamente è il caso in cui l'azione formativa della scuola è necessaria ma da sola insufficiente;
- 3. l'orientamento, infine, è azione tanto più efficace se si inserisce in un disegno organico di interventi che considera non solo il soggetto dell'intervento ma anche i soggetti significativi che possono influire nelle sue decisioni. In questa logica la "filosofia" di promozione del benessere, con il suo coinvolgimento di tutte le componenti significative, ne costituisce il necessario complemento.

Nella nostra provincia esiste, da tempo, una consolidata esperienza di azioni di orientamento nei vari ordini di scuola con un numero molto ampio di interventi e con una significativa collaborazione tra scuola ed extrascuola.

Interessanti piste di lavoro sull'orientamento, tuttora presenti sul nostro territorio, hanno riguardato il potenziamento delle competenze degli insegnanti e della scuola nella preparazione dei ragazzi alla scelta (didattica orientativa), le azioni di accoglienza nel nuovo ordine di scuola, l'aumento della consapevolezza dei ragazzi sulle proprie abilità e strategie di coping per gestire al meglio i passaggi sia all'interno del sistema scolastico sia al suo esterno, e la comunicazione scuola-famiglia, molto importante per la costruzione di un ponderato consiglio orientativo.

Ancora elemento di criticità delle politiche di orientamento, ma in generale nelle politiche di contrasto al disagio scolastico, è la permanente difficoltà di rendere ordinarie azioni che vengono invece viste come straordinarie, frutto di progetti e/o risorse che hanno una durata predefinita.

Questo problema e un'oggettiva difficoltà di mettere in rete tutti i soggetti attivi sul tema diventano aspetti decisivi da risolvere perché azioni di grande valore non si perdano ma diventino esse stesse parte di un sistema.

I.4 Le competenze nell'organizzazione scolastica

La problematica della salute psico-fisica nei luoghi di lavoro ha avuto negli ultimi anni grande attenzione nel nostro paese, anche grazie alla sottolineatura che, di questo tema, è stata fatta da parte della Commissione europea nella specifica direttiva 2002-06.

In questo documento gli Stati membri venivano invitati esplicitamente a considerare l'importanza della promozione del benessere nei contesti di lavoro come prevenzione di possibili stati psico-sociali negativi, oggi molto di moda e conosciuti, quali: stress, burnout, mobbing.

Importante e da citare al riguardo, nel contesto italiano, è la direttiva del 24 marzo 2004 del ministro della Funzione pubblica sulle misure finalizzate al miglioramento del benessere organizzativo. In tale documento si evidenzia l'opportunità di un modello di benessere a più dimensioni articolato in particolare su tre grandi aree: quella più strutturale riferita alla salubrità e sicurezza dell'ambiente di lavoro, quella organizzativa e quella relazionale.

Riferendoci all'ambiente scuola non sono numerose le analisi in questo senso su tutte le variabili in gioco, mentre sono più presenti studi che hanno preso in considerazione la correlazione tra la soddisfazione e il senso di autoefficacia dei docenti e il benessere degli studenti. Queste ricerche mettono in evidenza come le convinzioni di efficacia degli insegnanti possano influenzare positivamente gli studenti, sia nella loro motivazione, sia nel loro successo scolastico.

Indubbiamente, se tutto ciò è sufficientemente condiviso nei suoi aspetti teorici, ben più difficile è incidere realmente su una struttura così complessa come quella scolastica.

Senza tralasciare il condizionamento di fattori più generali, quali le difficili condizioni strutturali in cui si trova oggi a operare la scuola italiana, sempre in bilico tra riforme e scenari nuovi e persistenti tagli di bilancio e personale, a nostro parere sono possibili comunque piste concrete di lavoro.

Una di queste, sperimentata in quest'ultimo biennio dal centro Aneka dell'Istituzione "Gian Franco Minguzzi", in connessione con il Servizio scuola della Provincia di Bologna, è stata la formazione dei dirigenti scolastici e dello staff dei collaboratori della dirigenza.

Nell'ambito di una filosofia di riferimento, che come abbiamo detto nelle pagine precedenti pone al centro dell'intervento la promozione del benessere dell'organizzazione scuola e delle persone che ci vivono, il dirigente scolastico è senz'altro la figura cardine per produrre cambiamenti positivi nella scuola per la sua incidenza sui processi e sull'organizzazione degli istituti scolastici.

Sono stati così avviati, in sinergia con le diverse istituzioni competenti sul tema e con le stesse rappresentanze e associazioni di dirigenti, momenti di ricerca congiunta e di formazione basati su ricerche preliminari sui bisogni da soddisfare.

Da queste esperienze, e in particolare in un recente progetto, "Promossi in benessere", finanziato dalla Regione Emilia-Romagna, e di cui si parlerà più diffusamente nelle pagine seguenti, si è rivelato di grande importanza:

- far precedere, e accompagnare, la formazione da un'azione di ricerca, condotta dal gruppo del laboratorio della Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna, che coinvolgendo in prima persona i soggetti della formazione ha identificato nel costrutto "senso di appartenenza o di comunità" un fattore decisivo per migliorare la qualità dell'organizzazione scolastica e del suo benessere;
- focalizzare i momenti di formazione sul miglioramento delle competenze necessarie per i dirigenti per promuovere il senso di comunità scolastico e migliorare il clima e il benessere delle scuole. Le azioni di formazione sono state pensate e agite, in un'ottica "laboratoriale" in cui i contenuti presentati nell'aula erano poi sperimentati e validati (con il supporto dei docenti) nel proprio ambiente di lavoro;
- documentare e valutare i percorsi e le azioni di ricerca e formazione svolte; queste funzioni hanno permesso non solo di capire meglio le criticità e i punti di forza, fondamentali per passare dalla straordinarietà dei progetti al loro trasferimento nella quotidianità del lavoro, ma anche di allargare il numero dei soggetti interessati.

In conclusione, ci si potrebbe chiedere quanto questo lavoro abbia inciso su una maggiore sensibilità e competenza dell'ambiente scuola rispetto ai temi del benessere sia organizzativo sia individuale.

Certamente, all'interno degli istituti che hanno intrapreso questi interventi, sono stati piantati tanti piccoli ma importanti semi, ma siamo ancora ben lontani dall'aver prodotto cambiamenti stabili, anche per la presenza di un quadro di riferimento complesso.

Un quadro che pone le realtà scolastiche di fronte a continue emergenze, lasciando pochi spazi per la progettazione di lungo periodo, nonostante le potenzialità insite nell'autonomia.

Pur nella consapevolezza di ciò, non vanno sottaciuti altri elementi di positività, il primo dei quali è senz'altro la costruzione e il consolidamento sul nostro territorio di una rete di soggetti capaci di dialogare e progettare assieme all'interno di obiettivi condivisi.

Se allora il cammino per costruire ambienti e persone più competenti nella promozione del benessere è ancora molto lungo, siamo però convinti di avere compiuto una parte del percorso che ci consente di andare avanti con maggiori coordinate e punti di riferimento.

Note

I. Il dibattito scientifico contemporaneo (Guichard, Huteau, 2003) con questo orientamento intende un quadro di interventi interdisciplinari che devono assicurare alla persona – protagonista della scelta in un'ottica di lifelong guidance – lo sviluppo di competenze e informazioni, seguendo i ritmi della sua vita formativa e professionale.

Riferimenti bibliografici

- BOSMA H., JACKSON S. (1990), Coping and Self-Concept in Adolescence, Springer, Berlin.
- BRUSCAGLIONI M., GHENO S. (2000), Il gusto del potere, Franco Angeli, Milano.
- DIENER E., SUH E. M., LUCAS R. E., SMITH H. L. (1999), Subjective Well-Being: Three Decades of Progress, in "Psychological Bulletin", 125, pp. 276-302.
- FRYDENBERG E. (2000), Far fronte alle difficoltà, Giunti, Firenze.
- GUICHARD J., HUTEAU M. (2003), *Psicologia dell'orientamento professionale*, Raffaello Cortina, Milano.
- HEIMPEL S. A., WOOD J., MARSHALL M. A., BROWN J. D. (2002), Do People with Low Self-Esteem Really Want to Feel Better? Self-Esteem Differences in Motivation to Repair Negative Moods, in "Journal of Personality and Social Psychology", 82, 1, pp. 128-47.
- POMBENI M. L., D'ANGELO M. G. (1994), L'orientamento di gruppo, Carocci, Roma. QUAGLINO G. P. (2004), Coping, emozioni e autostima: una proposta di strumento per l'orientamento, in ISFOL, Orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto, Franco Angeli, Milano.
- RYAN R. M., DECI E. L. (2001), On Happiness and Human Potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being, in "Annual Review of Psychology", 52, pp. 141-6.
- ZANI B., CICOGNANI E. (2006), Contesti di vita e benessere negli adolescenti, in G. Sarchielli, B. Zani, Persone, gruppi e comunità, il Mulino, Bologna.

Costruire l'autonomia delle istituzioni scolastiche: insieme si può

di Oriano Pirazzini

Dopo dieci anni dall'approvazione della normativa che attribuisce autonomia alle istituzioni scolastiche (legge 59/1997, art. 21) si è ancora lontani da una sua piena attuazione.

Credo, però, che in questo arco temporale si sia abbastanza chiarita e diffusa la consapevolezza che:

- senza autonomia la scuola non riesce a erogare un servizio di istruzione di qualità, in grado di perseguire il successo dei suoi allievi e il loro star bene a scuola;
- ogni scuola può costruire la propria autonomia solo in concorso e in sinergia con gli altri soggetti istituzionali ai quali la legge affida competenze in materia di istruzione e formazione.

Da una tale consapevolezza ne deriva un'altra: che oggi l'autonomia delle scuole, più che di nuovi provvedimenti, ha necessità di azioni concrete con le quali riempire gli spazi già offerti dalle norme vigenti.

In questo (volutamente) breve testo affronto la questione assumendo come punto di osservazione solo quello interno alla scuola, ben sapendo che anche per tutti gli altri soggetti chiamati in causa dalla legge (Stato, regioni, province e comuni) è sicuramente utile un'analoga riflessione per capire cosa fare per svolgere pienamente i ruoli a ciascuno assegnati.

Rimaniamo, quindi, dentro la scuola e proviamo a sviluppare alcuni ragionamenti che aiutino a chiarire quale direzione possono assumere le azioni da mettere in campo per rendere più visibile e sostanziale la sua autonomia.

Dalla già citata legge 59/1997, dal successivo regolamento attuativo, il D.P.R. 257/1999, dalla riscrittura del Titolo V della Costituzione deriva un impianto normativo che orienta in modo molto chiaro su un punto centrale: l'autonomia delle istituzioni scolastiche si può costruire solo nella relazione *interna*, tra le sue componenti costitutive (le professionalità che ne assicurano il funzionamento, gli allievi, le famiglie); e nella relazione *esterna*:

- con le istituzioni pubbliche alle quali la legge riconosce compiti e funzioni inerenti l'istruzione e la formazione (Stato, regioni, province e comuni);
- con le altre istituzioni formative, che concorrono a realizzare un'offerta che deve essere in sintonia con le esigenze espresse da un comune ambito territoriale di appartenenza.

È un'idea che deriva dal complesso delle norme che in questi dieci anni sono state approvate, ma anche dall'insieme delle prove di autonomia realizzate sul territorio.

Partiamo dalle norme. Tre sono i punti che esplicitano con chiarezza questa idea:

- l'art. 1 del D.P.R. 8 marzo 1999, n. 257: «Le istituzioni scolastiche [...] provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali. [...] A tal fine interagiscono tra loro e con gli Enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione» (comma 1);
- l'art. 3 dello stesso decreto: «Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa» (comma 1). «Il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi [...] determinati a livello nazionale [...] e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale» (comma 2). «Ai fini di cui al comma 2 il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli Enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio» (comma 4);
- il nuovo Titolo V, che dà riconoscimento costituzionale all'autonomia delle scuole, ripartisce le competenze legislative tra Stato e regioni (allo Stato «le norme generali sull'istruzione» e la determinazione dei «principi fondamentali» e dei «livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale», quindi anche l'istruzione) e riconosce a province e comuni la potestà regolamentare «in ordine alla disciplina dell'organizzazione e dello svolgimento delle funzioni proprie e di quelle loro attribuite dalla legislazione statale e regionale». E le materie di competenza delle province e dei comuni sull'istruzione sono parecchie!

La stessa esperienza di questi dieci anni trascorsi dal riconoscimento dell'autonomia ha messo in evidenza che la famosa "identità culturale e progettuale", che (giustamente) sta tanto a cuore a ogni scuola, si definisce e assume un valore solo in relazione:

- al "clima" interno che caratterizza ogni scuola: se e quanto esso sia fondato sulla partecipazione, sulla condivisione e sulla professionalità dei suoi operatori; se e come siano adottati processi di sostegno all'innovazione e alla qualità: autovalutazione in merito all'efficacia e all'efficienza dell'offerta formativa erogata, formazione del personale, collegialità di lavoro, tutti elementi necessari per produrre successo scolastico per gli allievi e soddisfazione professionale per gli operatori;
- al contesto nel quale essa opera: le domande di formazione che interpreta e alle quali deve offrire convincenti risposte, le relazioni che costruisce con le altre istituzioni del territorio, la capacità di un buon utilizzo delle risorse di cui il territorio dispone.

Con una gestione interna di tipo burocratico e con un'iniziativa realizzata nella solitudine o, ancor peggio, nel conflitto e nella contrapposizione, nessuna scuola costruisce identità e autonomia.

Da qui la necessità di incamminare la realizzazione dell'autonomia su due direttrici: la qualità dell'offerta formativa (del POF: piano dell'offerta formativa) e la rete delle relazioni sul territorio.

Sul primo versante credo che l'indicatore più significativo per capire se si sta andando nella giusta direzione sia costituito da due elementi:

- dalla rilevazione (monitoraggio) dell'"agio" con cui gli allievi riescono a studiare e ad apprendere;
- dai livelli di successo scolastico raggiunti.

Spesso l'idea che circola dentro la scuola è che il disagio che rende poco motivato e, a volte, impossibile l'apprendimento "l'abbiano i ragazzi", come fosse una sorta di malessere interiore che deriva dalla modernità. Ciò tende a produrre negli insegnanti due comportamenti poco idonei a risolvere il problema:

- che la scuola possa fare poco contro una situazione esistenziale tipica della moderna società;
- che l'apprendimento riguardi solo la dimensione "studente" e non quella più complessiva di persona presente a scuola nella sua totalità.

Il primo comportamento induce a ricorrere all'esterno, all'ASL e ai servizi sociali, per esempio, come soggetti che possono risolvere (attenuare) il problema, per cui si consegnano loro studenti "ammalati" di disagio e si conta sul fatto che siano restituiti "sani" (o meno malati).

Il secondo, impedisce di concepire la scuola come soggetto che nei confronti degli studenti svolge un ruolo educativo importante nel loro processo di crescita, per cui essa stessa è fonte (aggiuntiva) di disagio o di benessere.

Ciò non significa scaricare il disagio degli studenti sulla scuola. Si vuole solo sottolineare che:

- l'insegnare non è un fatto tecnico ininfluente sul processo di crescita delle persone, per cui il compito della scuola è insegnare senza produrre (ulteriore) disagio rispetto a quello che, sempre più spesso, è già presente nei ragazzi che vi accedono;
- l'apprendimento nella scuola di base (quella del diritto-dovere) è alla portata di pressoché tutti i ragazzi, in quanto normalmente essi «hanno l'assetto neurofisiologico di base necessario a un adeguato apprendimento e possono quindi essere considerati [...] in grado di seguire [un normale] iter scolastico»¹.

È noto, per esempio, che se si gestisce il processo di insegnamento-apprendimento come semplice trasmissione di saperi codificati, si finisce inevitabilmente per farlo diventare fonte di disagio per gli studenti perché li rende passivi e demotivati. Questi, invece, per crescere hanno bisogno di ascolto e di attenzione da parte degli adulti (a scuola, pertanto, da parte degli insegnanti), di avere fiducia in se stessi, di trovare il coraggio di porsi conti-

nuamente le domande attraverso le quali costruirsi la conoscenza della realtà in cui vivono e di realizzare nuove esperienze.

Se i ragazzi vivono la scuola come opportunità per trovare risposte alle loro domande, per imparare e, quindi, per crescere come persone sempre meno passive di fronte agli eventi, questa diventa per loro fonte di benessere. In tal modo la scuola non elimina il disagio: semplicemente non ne aggiunge.

Per ottenere ciò, gli insegnanti devono mettere in campo, di volta in volta, il meglio della loro professionalità, che consiste nell'attivare le forme e le modalità di insegnamento idonee per costruire l'ambiente formativo più favorevole all'apprendimento degli studenti.

La realizzazione di un tale ambiente dipende molto dalle scelte che ogni istituzione scolastica autonoma compie su almeno tre fronti:

- su come sostiene al suo interno l'attività di ricerca e di studio degli insegnanti a sostegno dell'innovazione didattica;
- su come organizza le proprie attività in funzione del successo formativo degli allievi;
- su come raccorda la programmazione delle risorse con la didattica, sviluppando al proprio interno azioni di autovalutazione che assicurino il continuo perseguimento di obiettivi di efficacia dell'azione educativa e di efficienza nell'uso delle risorse disponibili.

Le scelte che si posizionano su questi tre terreni sono tutte praticabili nell'ambito dell'autonomia riconosciuta alle istituzioni scolastiche e devono trovare collocazione ed esplicitazione nel POF.

Lo sono soprattutto oggi, dopo che a livello nazionale è stata sottoscritta l'intesa tra governo e organizzazioni sindacali per una «azione pubblica a sostegno della conoscenza»². All'interno di tale intesa la scuola è assunta come «priorità nazionale» e ad essa è assegnato l'obiettivo di «promuovere l'acquisizione in modo aggiornato e innovativo di conoscenze, abilità e competenze. È questa la base per indurre i giovani alla vita adulta, fornire loro i mezzi per "vivere bene" nel contesto economico e sociale, [...] accompagnare il percorso di formazione personale dello studente, sostenendone la graduale costruzione di personalità e promuovendo l'inclusione, i diritti e la socialità».

A tal fine occorre che la scuola superi senza tentennamenti la cultura dei "programmi ministeriali" da attuare e adotti, invece, quella del "curricolo" da costruire da parte della propria *comunità professionale* (dirigente, docenti, personale non docente) che, in tal modo, diventa *comunità educativa*, perché sa sviluppare il lavorare insieme, sa elaborare un'idea di "fare scuola" che diventa impegnativa per tutti in quanto nata dalla partecipazione e dalla condivisione, che si assume la responsabilità di educare gli allievi alla conoscenza e all'apprendimento.

La costruzione del curricolo implica che la scuola si organizzi come luogo di studio e di ricerca, in grado di valorizzare l'apporto che può derivarle dalla comunità scientifica, di tenere conto delle sollecitazioni della comunità sociale e di collocare le proprie scelte in un orizzonte nazionale di valori condivisi.

Il curricolo diventa il terreno su cui si esercita e si realizza la capacità di innovazione educativa di ogni istituzione scolastica autonoma³. Indirizzi nazionali e indicazioni operative per procedere in una tale direzione ci sono.

Sul primo terreno, in aggiunta alla già citata normativa sull'autonomia, abbiamo anche recenti documenti ministeriali, estremamente utili e interessanti per costruire una nuova cultura formativa e una conseguente azione⁴.

Sul secondo ci sono, per esempio, i risultati di una recente attività di ricerca, di confronto e di elaborazione svolta a Bologna all'interno di un Tavolo provinciale di lavoro sul tema del disagio scolastico⁵. Nel documento finale sono sinteticamente individuati obiettivi, possibili modalità attuative ed esperienze di riferimento per indirizzare l'azione delle scuole verso il cambiamento necessario per incrementare i livelli di qualità del servizio scolastico.

Gli obiettivi individuati dal documento di Bologna riguardano i seguenti temi:

- la relazione educativa;
- l'innovazione metodologica;
- i processi di apprendimento;
- la valutazione;
- l'organizzazione;
- la ricerca;
- il rapporto con il territorio.

Per ciascun obiettivo si suggeriscono elementi che possono orientare verso specifiche modalità attuative, con indicazione della normativa che le rende praticabili.

Come si vede, i temi trattati riguardano l'intero processo innovativo da realizzare e possono avere, tutti, un forte impatto operativo.

Per una loro conoscenza rimando alla lettura del documento bolognese. Solo su uno mi voglio soffermare, perché riguarda la seconda direttrice lungo la quale incamminare la realizzazione dell'autonomia: la rete delle relazioni sul territorio.

Dal (sommario) esame iniziale della normativa deriva la consapevolezza che oggi, per l'erogazione di un buon servizio di istruzione, devono intervenire quattro soggetti, ognuno dei quali ha competenze specifiche: lo Stato, le regioni, gli enti locali (province e comuni), le istituzioni scolastiche.

Ciò significa che, da una parte, l'istruzione costituisce una *prestazione* concernente un diritto (di cittadinanza) riconosciuto sul piano nazionale e, quindi, da garantire a questo livello; dall'altra, che senza il concorso di diversi soggetti l'istruzione rimane un servizio monco, fine a se stesso, disancorato dalle politiche di sviluppo (economico, sociale, culturale) del territorio e, pertanto, dalle comunità presso le quali opera.

Su questa direzione di lavoro non basta, ovviamente, l'iniziativa della scuola. Essa ha sì il compito di realizzare sul territorio un servizio i cui livelli di prestazione sono definiti sul piano nazionale, ma che si colloca nell'ambito di un'azione di governo decentrato, realizzata mediante il concorso e la si-

nergia che le scuole di ciascun ambito territoriale (possibilmente in rete tra di loro) realizzano con regioni, province e comuni.

Per le singole istituzioni scolastiche questo significa esprimere una capacità di iniziativa su due ambiti: come parte di un sistema nazionale unitario e con prestazioni (livelli di apprendimento) e vincoli di qualità (rendere esigibile per tutti il diritto all'istruzione) da rispettare; e come soggetto che, alla pari con altri, partecipa a definire politiche di sviluppo e concorre alla loro attuazione mediante le conoscenze, le abilità e le competenze che fa acquisire ai propri allievi.

È su questo terreno che c'è ancora molto da fare, da parte di tutti e non solo delle scuole. Credo anch'io, come ha recentemente scritto Giorgio Franchi, che un modo per iniziare a procedere in questa direzione potrebbe essere quello di dar vita (finalmente) a una concreta ed efficace «programmazione territoriale dell'offerta di istruzione e formazione», dando concretezza e pienezza di ruolo ai diversi soggetti e alla loro cooperazione, riprendendo questa volta in modo qualitativo ciò che era stato avviato tra il 1998 e il 1999 con l'"operazione dimensionamento" (nella quale il dover – letteralmente – "fare i conti" con ciò che c'era non poteva che prevalere)⁶.

Note

- I. Dalla relazione finale relativa al lavoro svolto a Bologna da un gruppo interistituzionale coordinato dal dott. Paolo Marcheselli, direttore dell'Ufficio scolastico provinciale di Bologna e dal dott. Giancarlo Rigon, coordinatore dell'Area NPEE dell'azienda ASL di Bologna.
- 2. Intesa per un'azione pubblica a sostegno della conoscenza, sottoscritta il 27 giugno 2007 dal ministro per le Riforme e le Innovazioni nella pubblica amministrazione, dal ministro dell'Economia e delle Finanze, dal ministro della Pubblica istruzione e dalle organizzazioni sindacali.
- 3. Cfr. a tal proposito il documento ministeriale redatto dalla Commissione Ceruti-Fiorin, dal titolo *Il curricolo nella scuola dell'autonomia*.
 - 4. Ci si riferisce ai seguenti materiali:
- documento della commissione presieduta dal prof. Mario Ceruti e coordinata dal prof.
 Italo Fiorin, dal titolo Verso le indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. All'interno di tale documento c'è anche il testo sopra citato dal titolo Il curricolo nella scuola dell'autonomia;
- schema di regolamento relativo agli adempimenti per l'obbligo di istruzione, in fase di approvazione, e connessi allegati tecnici, in particolare quelli sugli assi culturali e sulle competenze chiave.
- 5. È il tavolo costituitosi per assumere orientamenti che possono derivare dalla relazione del gruppo di lavoro Marcheselli-Rigon, sopra citata, e che riguardino il tema del contrasto al disagio scolastico e alla dispersione.
- 6. G. Franchi, Ancora sul Titolo V: per andare avanti e per controbattere pericolose strumentalizzazioni, in "Bollettino", 96 (Dipartimento DS scuola/formazione).

Essere genitori di adolescenti oggi: problematicità, bisogni e richieste ai servizi educativi

di Elvira Cicognani e Cinzia Albanesi

Il problema, di estrema attualità, del rapporto fra famiglia e scuola va letto a partire dall'analisi dei cambiamenti che hanno investito, negli ultimi decenni, entrambe queste istituzioni educative.

Dobbiamo considerare i cambiamenti a cui è andata incontro la famiglia dal punto di vista strutturale, legati a mutamenti sociali, culturali, economici della nostra società (ad esempio Di Nicola, 2005; Barbagli, Castiglioni, Dalla Zuanna, 2003; Barbagli, Saraceno, 1997) e che hanno prodotto ripercussioni sulle modalità di funzionamento e sulle relazioni fra genitori e figli (ad esempio nel modo di ricoprire i ruoli genitoriali, negli stili educativi ritenuti adeguati, nelle caratteristiche delle relazioni fra genitori e figli), generando nuovi problemi e nuovi bisogni (e richieste di nuovi servizi).

Fra i principali cambiamenti si possono individuare:

- a) L'allungamento della permanenza dei giovani in famiglia. I giovani di età compresa tra i 25 e i 34 anni che vivono ancora nella famiglia di origine passano dal 35,5 al 43,3% dal 1995 al 2005, superando ormai la quota dei loro coetanei che vivono in coppia con i figli (che diminuiscono dal 40 al 29,4%). Diverse sono le interpretazioni elaborate per spiegare questo fenomeno dal punto di vista dei fattori strutturali: alcune si riferiscono all'aumento delle difficoltà nel trovare un'occupazione stabile, altre all'aumentata scolarizzazione o alla caduta della fecondità ("il modello del figlio unico"). Vi sono però anche spiegazioni che chiamano in causa le maggiori opportunità di scelta (valoriale e di modelli di riferimento), che permettono ai giovani oggi di dedicare più tempo all'esplorazione piuttosto che al consolidamento di una propria identità stabile e matura.
- b) Una maggiore partecipazione delle donne al mercato del lavoro, che ha contribuito ad aumentare la discontinuità tra ruoli familiari e ruoli di genere (Fruggeri, 2005), che si affianca a una (ancora) significativa presenza di disparità rispetto all'impegno in attività domestiche.
- c) L'implosione delle dimensioni della famiglia (sempre più nucleare) e l'esplosione delle diverse modalità di vivere sotto lo stesso tetto: secondo quanto riporta la recente "Indagine conoscitiva sulla famiglia" promossa dalla Commissione affari sociali (2007), aumentano le persone sole (+25,9%) e le coppie senza figli (da 3,9 a 4,9 milioni: +19,8%). Le cosiddette "nuove forme

familiari" (5.200.000: il 23% del totale delle famiglie) sono costituite da single non vedovi, coppie non coniugate o ricostruite in cui i partner vengono da precedenti unioni o matrimoni. Fruggeri (2005) propone di distinguere oggi una pluralità di modelli familiari, in base ad alcune variabili che fanno riferimento alla struttura, all'appartenenza etnica, all'orientamento sessuale e alla provenienza geografica.

- d) La concezione della famiglia sempre più come un ambito di vita e di relazioni privato, meno normativo e più connotato psicologicamente e affettivamente.
- e) L'orientamento puerocentrico della coppia genitoriale, favorito anche dalla scissione fra riproduzione e sessualità, che ha spostato la procreatività nell'area delle scelte discrezionali dell'individuo. Il figlio è divenuto così un valore e un bene in sé, sempre più al centro della vita della famiglia: peraltro con effetti contrastanti. Se, in alcuni casi, sono aumentate in maniera abnorme le attenzioni e le aspettative dei genitori sui figli (anche a causa della ridotta filiazione), in altri sono aumentate le distanze comunicative tra gli uni e gli altri.
- f) La costruzione di una nuova famiglia è oggi un marcatore sempre meno lineare e certo del passaggio dell'individuo alla vita adulta, a causa della diffusa imprevedibilità delle biografie individuali (cfr. Cicognani, Baldazzi, Cerchierini, 2005).

Tali cambiamenti sono stati accompagnati da un'inevitabile trasformazione dei ruoli genitoriali e dei modelli educativi, con la conseguenza che la genitorialità si configura sempre più come un'area problematica e il suo esercizio richiede competenze e attitudini sempre meno definite e sempre meno trasmesse socialmente. Mazzoli e Spadoni (2005) rilevano che la fatica delle famiglie è in aumento: esse si trovano in difficoltà ad affrontare le transizioni normative, poiché la struttura della vita sociale e la precarietà del mercato del lavoro scaricano su di esse problemi che rendono complicate operazioni che un tempo apparivano naturali, come l'educazione dei figli, la gestione dei carichi familiari o la conciliazione dei tempi di lavoro e di cura. Il disagio interessa in particolare i segmenti deboli del tessuto sociale, quali le madri sole, i coniugi separati e i divorziati (e dunque le cosiddette nuove forme familiari), ma si estende a tutte le famiglie, rendendo il disagio tanto normale quanto "invisibile". Questo disagio si riflette in modo particolare sul rapporto tra genitori e figli. Le famiglie, afferma infatti Mazzoli (in Mazzoli, Spadoni, 2005, p. 33), raccontano di «figli iperprotetti timorosi di buttarsi nelle cose della vita perché ossessionati dall'idea di essere perfetti, di genitori che convinti dalla forza del proprio racconto di essere i più fortunati mai venuti al mondo, pur stremati dalla continua corsa, si sentono perennemente inadeguati».

Se la riflessione sociologica ci restituisce un quadro di incertezza e mancanza di punti di riferimento per le famiglie che affrontano la transizione alla vita adulta dei figli adolescenti, la ricerca psicologica ha messo in luce i tipi di cambiamenti che interessano le relazioni familiari, e in particolare co-

me genitori e figli rinegoziano i rispettivi ruoli e relazioni (cfr. Cicognani, Zani, 2003; Scabini, Iafrate, 2003), da relazioni asimmetriche a relazioni sempre più paritarie e reciproche, e come tale processo influenzi la qualità del funzionamento della famiglia (ad esempio comunicazione, conflitto, sostegno, presa di decisioni) e gli esiti evolutivi, in termini di salute/benessere dei membri.

Un tema che è stato approfondito riguarda gli effetti della qualità delle relazioni familiari su una serie di esiti evolutivi per il figlio, fra cui quelli relativi all'adattamento sociale a scuola e alla motivazione e riuscita scolastica. Un concetto chiave al riguardo è quello di stile educativo genitoriale. concetto ben noto e su cui esiste una vastissima letteratura di ricerca risalente agli anni Sessanta, e che dalla metà degli anni Ottanta ha riguardato anche famiglie con figli adolescenti (cfr. Steinberg, 2002). Una preoccupazione degli studiosi è stata quella di evidenziare quali siano gli stili educativi ottimali, che favoriscono esiti più positivi nei figli, a vari livelli, compresa la motivazione e la riuscita scolastica e il buon adattamento e integrazione a scuola. Lo stile educativo che sembra più efficace, per lo meno nel contesto occidentale europeo e nordamericano e con famiglie bianche, è quello autorevole, contraddistinto da alti livelli di affetto e coesione, ma anche dalla presenza di regole chiare, che sono fatte rispettare con fermezza e coerenza (monitoring). L'uso, da parte dei genitori di adolescenti, di uno stile così caratterizzato, si accompagna anche all'adozione di uno stile di comunicazione aperto e a strategie di gestione dei disaccordi e dei conflitti che favoriscono una positiva ridefinizione dei legami familiari attraverso il riconoscimento dell'individualità del figlio pur nel mantenimento della coesione fra i membri. Queste caratteristiche del funzionamento familiare sono anche quelle che favoriscono l'acquisizione, da parte dell'adolescente, di competenze psico-sociali e strategie di coping che ne sostengono lo sviluppo sociale ottimale.

Vari studi hanno riscontrato che fra i vari effetti positivi di questo stile di parenting, vi è la sua influenza positiva sulla riuscita scolastica e sulla motivazione allo studio (ad esempio Spera, 2005). Si è visto che le credenze dei genitori (valori, aspirazioni, scopi) sull'educazione dei figli sono associate ai risultati scolastici di questi ultimi. Altre ricerche hanno trovato che gli adolescenti che percepiscono i propri genitori come autorevoli evidenziano un maggiore interesse per la scuola (Glasgow et al., 1997; Steinberg, Mounts, Lamborn, Dornbusch, 1991). È stata riscontrata anche una relazione fra stili educativi genitoriali e capacità di autoregolazione dei figli; in particolare lo stile autorevole si accompagna a una maggiore autonomia e motivazione intrinseca allo studio nei figli (Grolnick, Ryan, 1989). Studi più recenti hanno rilevato anche come la congruenza fra gli stili educativi di genitori e altre figure adulte significative presenti nel contesto di vita (congruenza che rinvia alla presenza di una rete sociale e di norme sociali condivise all'interno dei diversi "microsistemi" della comunità all'interno della quale l'adolescente af-

fronta i suoi compiti evolutivi) sia un elemento che favorisce esiti positivi (Darling, Steinberg, 1993).

Diverse sono le spiegazioni avanzate per rendere conto dei benefici di questo stile educativo per lo sviluppo psico-sociale dell'adolescente (ad esempio Steinberg, 2002). Durkin (1995) individua almeno tre motivi per i quali il parenting autorevole può essere efficace, in particolare nel favorire il buon inserimento e adattamento degli adolescenti a scuola: a) i genitori autorevoli forniscono alti livelli di sicurezza emotiva che accrescono nei figli il senso di sicurezza e di indipendenza, fattori che a loro volta favoriscono la riuscita scolastica; b) i genitori autorevoli spiegano ai figli i motivi delle proprie azioni. Tali spiegazioni favoriscono il senso di consapevolezza e la comprensione dei valori, degli scopi e delle aspirazioni dei genitori riguardo alla scuola e al contesto scolastico; c) i genitori autorevoli hanno una buona comunicazione bidirezionale coi figli, cosa che aiuta i figli ad acquisire competenze interpersonali che favoriscono l'adattamento come studenti e le relazioni coi coetanei, che facilitano la riuscita scolastica, sia dal punto di vista accademico che sociale.

Anche se le caratteristiche dello stile educativo ottimale sembrano variare in funzione del background sociale ed etnico, è comunque vero che nel nostro contesto culturale lo stile autorevole risulta essere il più adeguato, ed è quello che per certi aspetti può essere più difficile da attuare per i genitori di oggi. L'aspetto più critico sembra essere la gestione della dimensione del controllo, che coinvolge il fissare regole chiare, il saperle far rispettare con coerenza, il sapere qual è il momento giusto nello sviluppo del figlio in cui è opportuno modificarle concedendo maggiore autonomia (il problema del confine fra l'autorità genitoriale e l'autonomia del figlio, che si sposta continuamente nell'arco dell'adolescenza). Le ricerche indicano come vi sia generalmente uno scarto, fra le percezioni dei genitori e quelle dei figli adolescenti: i primi tendono a considerare alcuni ambiti di decisione come di loro competenza, mentre i figli rivendicano la libertà di decidere da sé; tale scarto è all'origine dei tipici conflitti e discussioni che avvengono in questa fase dello sviluppo. Il processo di negoziazione dell'autonomia è fonte di ansia soprattutto per i genitori, che sentono di mancare di punti di riferimento chiari e condivisi, vedono meno riconosciuta la propria autorevolezza ma anzi si sentono messi in discussione, sperimentano difficoltà nel comunicare in modo soddisfacente con i figli e nel gestire gli inevitabili disaccordi che si presentano quotidianamente, e conseguentemente si sentono meno competenti ed efficaci. Non è un caso, infatti, che le richieste di sostegno, di informazione e formazione che essi rivolgono ai servizi, scuola compresa, riguardino proprio questi aspetti: la gestione delle regole, della comunicazione, dei conflitti. Sostenere i genitori nel loro ruolo educativo diventa importante per favorire relazioni familiari positive e adeguate nell'accompagnare il ragazzo nel suo percorso evolutivo; un compito che spetta ai genitori ma che non può prescindere dalla collaborazione con le altre agenzie educative, e rispetto al quale occorre chiarezza riguardo al contributo che esse possono e devono fornire (e il rispettivo ruolo) per evitare processi di delega ingiustificati e opposizioni/scontri.

Il problema è che, come sostengono Mazzoli e Spadoni (2005), famiglie e servizi sono accomunati dal disorientamento di fronte a problemi inediti di difficile decifrazione. Oggi sono chiamati a cercare una nuova vicinanza, legata al bisogno di affiancamento a una normalità che denuncia molte più fragilità di un tempo, fragilità che non sono riconducibili a categorie diagnostiche o amministrative, ma che si configurano comunque come luogo di produzione di malessere sociale. La scuola poi deve fronteggiare anche un disorientamento legato ai propri cambiamenti: l'autonomia impone nuove sfide, che vedono, da un lato, la scuola configurarsi più come centro di proposte e progetti governati dalle finalità educative condivise al proprio interno che come periferia attuativa di norme decise altrove (cfr. Trombetta, 2005); dall'altro, la vedono aprirsi alle richieste della realtà territoriale in cui è inserita e rivedere la rete e il sistema di rapporti dei suoi attori (insegnanti, studenti, dirigenti e genitori), assegnando a ciascuno maggiori responsabilità e richiedendo al contempo maggiori capacità di scambio e collaborazione. Anche le indicazioni normative sottolineano la necessità di instaurare un effettivo rapporto di partenariato educativo tra docenti e genitori nella convinzione che una collaborazione costruttiva tra di loro contribuisca a migliorare la qualità del servizio educativo che la scuola è in grado di offrire.

Nella realtà le cose sono un po' più complesse: in alcuni casi i genitori continuano ad essere considerati degli intrusi e in altri non partecipano. Anche se qualcuno interpreta questa difficoltà a collaborare come incapacità dei due sistemi di trovare delle forme di "alleanze educative" (Scorpiniti, 2007), in quanto animate da rappresentazioni, aspettative differenti sul ruolo che la famiglia e la scuola dovrebbero rivestire nel processo educativo, si può anche immaginare che essa non sia altro che il riflesso di quel disorientamento cui abbiamo già fatto riferimento, e che fa si che i genitori ricerchino negli educatori, esperti nella relazione, consulenti in caso di dubbi e di interrogativi, figure che sappiano proporsi come "base sicura" per i propri figli, investendoli di richieste e attese difficili da soddisfare (Bruscaglioni, Gheno, 1999). Per superare queste difficoltà è necessario avviare un processo fatto di continuo dialogo, ascolto, accoglimento delle istanze della famiglia da parte dei docenti e degli obiettivi della scuola da parte dei familiari, al fine di giungere a una condivisione dei valori e degli obiettivi formativi (Ardone, Baldry, 2003). Le strategie adottate per raggiungere tali fini possono essere molteplici (cfr. Cicognani, Baldazzi, Cerchierini, 2005; Iafrate, Giuliani, 2006) e chiamano in causa la necessità di far acquisire consapevolezza a entrambi i sistemi (scuola e famiglia) delle loro aspettative, della loro reciproca responsabilità formativa. Ma altresì sollecitano il riconoscimento delle capacità e delle risorse che la famiglia può mettere in campo all'interno di una rete comunitaria fatta di servizi formali e risorse informali (cfr. Marta, Scabini, 2007). Promuovere il protagonismo delle famiglie, riconoscendo e valorizzando le risorse che esse usano per gestire i problemi, attivare strategie di progettazione partecipata localmente situate (cfr. Pozzi, 2007; Pozzobon, Michelon, 2007; Mandalà, Lavanco, 2007¹), sostenere lo sviluppo di reti forti e sufficientemente leggere da consentire la costruzione di legami tra le famiglie e l'attivazione di risorse in un contesto che non le grava ulteriormente, rappresentano le possibilità che la psicologia di comunità offre alle famiglie (e alla scuola) in un'ottica di empowerment che non può prescindere dal riconoscimento del ruolo attivo che le famiglie giocano nel processo di crescita e costruzione del benessere della persona.

Note

I. Questi contributi, e altri che qui non abbiamo citato, sono raccolti nel numero monografico dedicato a comunità e famiglia della rivista "Psicologia di comunità", I, 2007 (curato da E. Marta ed E. Scabini). Complessivamente rappresentano un'esemplificazione dei modi in cui (sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista della ricerca-intervento) la famiglia può fare rete e porsi come risorsa e soggetto attivo in un contesto di relazioni.

Riferimenti bibliografici

- ARDONE R. G., BALDRY A. C. (2003), Mediare i conflitti a scuola: presupposti teorici e intervento psicosociale, Carocci, Roma.
- BARBAGLI M., CASTIGLIONI M., DALLA ZUANNA G. (2003), Fare famiglia in Italia: un secolo di cambiamenti, il Mulino, Bologna.
- BARBAGLI M., SARACENO C. (1997), Lo stato delle famiglie in Italia, il Mulino, Bologna.
- BRUSCAGLIONI M., GHENO S. (1999), L'empowerment degli operatori della scuola, in A. Putton, Empowerment e scuola, Carocci, Roma.
- CICOGNANI E., BALDAZZI M., CERCHIERINI L. (a cura di) (2005), *Lavorare con i genitori di adolescenti*, Carocci, Roma.
- CICOGNANI E., ZANI B. (2003), Genitori e adolescenti, Carocci, Roma.
- DARLING N., STEINBERG L. (1993), *Parenting Style as a Context: an Integrative Model*, in "Psychological Bulletin", 113, pp. 487-96.
- DI NICOLA P. (2005), Legami famigliari: quando la semplificazione genera complessità, in Cicognani, Baldazzi, Cerchierini (2005).
- DURKIN K. (1995), Developmental Social Psychology: from Infancy to Old Age, Blackwell, Malden (MA).
- FRUGGERI L. (2005), Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari, Carocci, Roma.
- GLASGOW et al. (1997), Parenting Styles, Adolescents' Attributions and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools, in "Child Development", 68, pp. 507-29.
- GROLNICK W. S., RYAN R. M. (1989), Parental Styles Associated with Children's Self-Regulation and Competence in School, in "Journal of Educational Psychology", 81, pp. 143-54.

- IAFRATE R., GIULIANI C. (2006), L'enrichment familiare, Carocci, Roma.
- MANDALÀ M., LAVANCO G. (2007), La famiglia nella comunità. Modelli operativi di intervento sociale, in "Psicologia di comunità", 1, pp. 65-81.
- MARTA E., SCABINI E. (2007), Famiglia e comunità: promuovere e rigenerare legami, reti, generatività sociale, in "Psicologia di comunità", 1, pp. 9-28.
- MAZZOLI G., SPADONI N. (2005), Attivare la generatività delle famiglie nella comunità, in "Animazione sociale", 6/7, pp. 31-65.
- POZZI M. (2007), *La psicologia di comunità si occupa di famiglia?*, in "Psicologia di comunità", 1, pp. 29-44.
- POZZOBON A., MICHELON M. (2007), Una ricerca-azione per la promozione della soggettività sociale della famiglia, in "Psicologia di comunità", 1, pp. 45-63.
- SARACENO C. (1998), Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia, il Mulino, Bologna.
- SCABINI E., IAFRATE R. (2003), Psicologia dei legami familiari, il Mulino, Bologna.
- SCORPINITI M. (2007), Collaborazione scuola-famiglia: "alleanza educativa" o rischio di ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà degli insegnanti, SRM Psicologia Rivista (www.psyreview.org).
- SPERA C. (2005), A Review of the Relationship among Parenting Practices, Parenting Styles and Adolescent School Achievement, in "Educational Psychology Review", 17, pp. 125-46.
- STEINBERG L. (2002), Adolescence, McGraw-Hill, New York.
- STEINBERG L., MOUNTS N. S., LAMBORN S. D., DORNBUSCH S. M. (1991), Authoritatived Parenting and Adolescent Adjustment across Varied Ecological Niches, in "Journal of Research on Adolescence", 1, pp. 19-36.
- TROMBETTA C. (2005), Autarchia scolastica o collaborazione con i servizi?, in M. Andolfi, P. F. Manicardi (a cura di), Adolescenti tra scuola e famiglia: verso un apprendimento condiviso, Raffaello Cortina, Milano, pp. 35-60.

Esperienze di comunicazione per l'integrazione: rappresentarsi per "star bene" a scuola di *Pina Lalli*

Non aspettare il sole al mare Arriva il vento e ti farà pensare Tratto dai versi di una studentessa straniera, Istituto "Rosa Luxemburg", Bologna, a.s. 2006-07.

4.I Ascoltare in un mondo complesso

Che cosa significa "trasmettere conoscenze" per chi lavora a scuola? Il primo obiettivo è "dare informazioni", oppure "comunicare" con i diversi tipi di cittadini e ruoli presenti nel contesto scolastico, proponendo loro una parola "pubblica" nel pieno senso del termine? In una società complessa come quella in cui viviamo, quali sono le condizioni per una presa di parola pubblica?

Come scrive Giddens (1991, p. 188), «vivere nel mondo, quando si tratta del mondo della tarda modernità, implica varie e distinte tensioni e difficoltà a livello del sé. Possiamo analizzarle più agevolmente se le comprendiamo come dilemmi che, in un modo o nell'altro, vanno risolti per preservare un'identità coerente». Nella tarda modernità, viviamo nel mondo in maniera diversa da epoche storiche precedenti. Da un lato, si continua a vivere una vita locale entro confini fisici e corporei, situati in precisi contesti spaziali e temporali. Ma dall'altro, l'introduzione di tecnologie che variano il nostro senso della prossimità fisica rendono possibili comunicazioni a distanza che si mescolano alle attività locali e combinano l'esperienza mediata con quella diretta, interpersonale. Inoltre, ognuno reagisce in modo selettivo alle svariate fonti di esperienza diretta e mediata che attraversano il suo ambiente di vita. L'unico dato certo è che il mondo così come appare a ognuno di noi non corrisponde più soltanto al quadro percettivo abituale in cui ci muoviamo come singoli. La "località" circoscritta del nostro essere interagisce con forme di esperienza molteplici e portatrici di "differenze"; inoltre, ciascuno – in modo comunque attivo, anche se non sempre consapevole - incorpora negli atteggiamenti quotidiani molti elementi provenienti da esperienze mediate. Le informazioni 44 PINA LALLI

disponibili diventano quindi – in linea teorica – tantissime: l'individuo le riduce servendosi di atteggiamenti routinizzati, mediante i quali stabilisce classificazioni, etichette e quindi "confini": esclude, include o reintepreta esperienze conoscitive che gli appaiono più o meno utili o accettabili per il suo contesto concreto di vita.

I rischi che molti evidenziano, differenziando i contesti tardomoderni da quelli di tipo tradizionale – in cui le conoscenze e certezze di base discendevano da principi socialmente accettati e condivisi – riguardano effetti imprevisti di frammentazione e disorientamento delle identità, che sarebbero pertanto più fragili di fronte alla minaccia di manipolazione o di esclusione da relazioni consolidate. Ma nello stesso tempo, va detto che l'apertura degli orizzonti pratici della vita quotidiana oltre i confini fisici della prossimità offre all'individuo moderno l'opportunità di crearsi un'identità distintiva che incorpora positivamente elementi che provengono da situazioni diverse, trovando il modo di integrarle nella propria esperienza quotidiana.

È questa, ad esempio, l'ipotesi di lavoro che suggerisce lo studioso francese Serge Moscovici (2005), proponendo l'approccio delle "rappresentazioni sociali" come quadro possibile di lettura del contesto comunicativo contemporaneo: l'individuo, posto al crocevia di molteplici flussi d'informazione, diventa una sorta di "pensatore dilettante" al quale è richiesto di mettere in relazione l'universo di conoscenze provenienti dal mondo scientifico e da quello – pratico – della vita quotidiana fondata sul senso comune. Rendere familiare il non familiare, assimilare l'inconsueto al consueto, riequilibrare il perturbante nell'ordine previsto delle cose: è questo il compito che, in mancanza di scopi pratici immediati, il senso comune assegna alle rappresentazioni sociali. In tal modo il senso comune dà forma e connessioni reciproche a cose, parole, eventi, ruoli, persone, in modo che essi assumano un significato condivisibile e assicurino una tranquilla convivenza sociale quotidiana. Ma tutto questo entro i confini di una singola collettività, di una specifica "isola" di vita e di società.

Certo, l'individuo, inteso come attore sociale, non si trova su un libero mercato d'informazioni e conoscenze dove possa combinare o produrre a piacimento le merci di consumo o riempire come vuole il carrello della spesa delle sue esperienze conoscitive: le cornici delle sue relazioni e i limiti delle sue risorse effettive (diverse, in una società stratificata come la nostra) lo vincolano nel determinare sia il modo sia l'esito dello sforzo condiviso con cui deve ritagliare un senso comune che, pur temporaneamente e provvisoriamente, si renda disponibile per lo scopo pratico delle azioni quotidiane. L'implicazione del senso comune nel contesto comporta una "negoziazione" che può limitarsi a subire le differenze preesistenti e rafforzarle oppure rimetterle in gioco e spostare i confini della conoscenza condivisa: la comunicabilità delle esperienze è resa praticabile non tanto dalla semplice azione unificante del pre-dato, quanto piuttosto dalla dinamica interattiva

che consente (o viceversa ostacola) la produzione di "nuovo" senso condiviso: una comunanza che solo i partecipanti al contesto possono ritagliare. rendere più o meno effettiva, più o meno aperta, più o meno combinatoria, più o meno instabile, più o meno certa, più o meno sofisticata... L'individuo è certo già implicato in una propria articolazione "immaginaria" dei frammenti culturali messigli a disposizione per rendere comprensibile la realtà, ma quando entra in contatto con persone, informazioni e conoscenze rispetto alle quali consideri rilevante condividere un senso comune, incontra una possibile, eventuale alterità (o novità). Nel momento in cui essa gli si presenti come rilevante per la sua esperienza immediata e richieda quindi una ragionevole e sensata collocazione, egli da un lato la riorganizza all'interno di schemi già preesistenti, ma dall'altro mobilita forme diverse di sapere, prima fra tutte il "saper ascoltare". L'ascolto delle differenze espone a una fluttuazione di fronte alla quale ci si può irrigidire e rinchiudere entro i confini rassicuranti del già noto, dell'etichetta o dello stereotipo utili a ridurre l'indeterminazione, ma si può anche incontrare una nuova possibilità di conoscenza, aggregazione, combinazione, espansione socio-cognitiva.

Ecco qualche frammento di come lo hanno magistralmente raccontato alcuni studenti di origine straniera del "Rosa Luxemburg", invitati a rappresentarsi in un blog e in un video partecipativo:

Sono come una goccia d'olio che non riesce mai a mischiarsi in mezzo all'acqua.

Per un quarto sono italiana Per metà sono mia sorella per tre quarti sono nigeriana tutta intera sono una donna.

Mi guardano come se fossi un delinquente Come se con il mio quaderno, con la mia penna, potessi uccidere qualcuno.

Sono strano ma comprensibile.

Tanta gente non ha tanta pazienza... Per questo mi sento al *confine* nella mia classe.

Cioccolatino, Albanello, Cespuglio... Sono i nomi-etichetta con cui i compagni hanno attribuito senso alle differenze di colore, di nazionalità, di capelli. Sono i confini che appaiono stretti ad alcuni; ma il video realizzato a scuola dà loro occasione di presentarsi come persone e rappresentarsi come soggetti di esperienze, al pari degli altri; anche se sono esperienze che portano il peso della diversità e la ricchezza della differenza.

46 PINA LALLI

Oltre le metafore "postali": la comprensione del senso comune

Se consideriamo la distribuzione sociale delle conoscenze non come un semplice processo di trasmissione di informazioni che si presume già esistano – identiche a se stesse – prima del loro inserimento in uno scambio discorsivo, bensì come prodotto sempre rinnovato di un processo d'interazione sociale in cui si costruisce un senso, diventa evidente quanto sia riduttivo interrogarsi solo sull'efficacia strumentale di questo o quell'aspetto specifico della nostra organizzazione didattica. Se vogliamo allargare (e far allargare) i confini dei nostri orizzonti conoscitivi, la via maestra è l'ascolto dello specifico contesto e della particolare situazione in cui i soggetti inter-agiscono, inserendosi in quello che con Max Weber (1958) possiamo definire il politeismo intrinseco nelle "infinite connessioni di senso possibile".

"Insegnare" diventa ad esempio diverso dal semplice "informare o comunicare con chiarezza", ma si collega all'esigenza imprescindibile di tener conto degli interlocutori o soggetti coinvolti. Per quanto regolati da apparati statutari o dati semplicemente per scontati, i rapporti con interlocutori diversi implicano comunque una certa dose di imprevedibilità, e quindi obbligano i gruppi a inventare, differenziare, interpretare oggetti sociali (ad esempio: "sicurezza", "valutazione"). Ciò implica aspetti convergenti e divergenti. Le nostre interazioni funzionano, inoltre, sulla base di più logiche che coesistono fra loro: razionali, affettive, tradizionali, consuetudinarie... Ci aspettiamo di saper ben distinguere tra queste logiche, ma il fatto stesso che quando parliamo le sottolineiamo ("cerchiamo di vedere lucidamente la situazione") ne indica la difficoltà intrinseca di estrapolazione. Perché, ad esempio, talora un allievo ritiene di non sapere qualcosa che invece in un altro momento gli era stata detta? Forse, quando è stato informato l'oggetto non era per lui rilevante (non era, ad esempio, praticamente o affettivamente "coinvolto" dalla conoscenza che gli era proposta mediante l'informazione)? Il problema spesso sta nel dare per scontato che l'informazione "chiara" sia di per sé efficace in modo quasi meccanico. Potrebbe anzi darsi che ci siano differenze notevoli tra ciò che è accessibile come informazione saliente all'insegnante e ciò che è accessibile all'esperienza dell'altro soggetto. È, ad esempio, uno dei problemi derivanti dagli aspetti di divergenza nella comunicazione.

In altre parole, occorre forse riflettere su che cosa intendiamo parlando di benessere, insegnamento, differenze... Bastano le etichette di efficacia, trasparenza, chiarezza, o criteri estetici e strumentali per valutare e organizzare i nostri rapporti con altri sempre diversi e sempre più diversi per età, per genere, per famiglia di provenienza, per provenienza geografica, per colore della pelle, per religione? Se la posta in gioco consiste nel realizzare una vera e propria comunicazione sociale di conoscenze, forse può vale-

re talvolta la pena fermarsi ad analizzare, invece che scegliere l'urgenza dell'immediato limitandosi a un discorso tecnico, spesso meno complessivamente efficace su tematiche che toccano l'esperienza e il comportamento quotidiano delle persone.

La metafora "postale" o "telegrafica" della comunicazione potrebbe manifestare in modo esplicito tutti i suoi limiti e le sue incongruenze¹. Il mero trasporto o invio di conoscenze sottoposte a semplice verifica di recepimento efficace basta davvero ad esaurire l'ampio processo in cui significati e problemi degli uni e degli altri si susseguono e s'intersecano nei molteplici campi delle nostre esperienze quotidiane? Quando si comunicano informazioni che si vorrebbe si trasformassero in conoscenza significativa, si può non rinunciare a praticare come unici obiettivi quelli "mitici", ispirati a un'efficacia meramente strumentale e all'idea di una quasi impossibile astratta trasparenza fra idee e parole? La chiarezza o la trasparenza sono certamente un obiettivo, ma prestando attenzione a non trasformarle in gabbie d'acciaio sovrastanti la nostra azione, con esigenze di tipo soltanto tecnico-valutativo e manageriale (importando anche a scuola il "modello marketing" della relazione sociale, che trasforma ogni processo d'interazione in mera operazione da governare).

Approcci attenti alle dinamiche culturali a cui si collegano esperienze e conoscenze mettono in risalto i processi di costruzione dei significati (cfr. ad esempio de Certeau, 2001, specie per le tattiche utilizzate nel nostro quotidiano bricolage col mondo sociale). Tuttavia, proprio perché rendono primaria l'importanza del contesto organizzativo in cui si producono e distribuiscono (contesto sociale, storico, culturale, faccia a faccia, psicologico, a distanza, mediante nuove tecnologie ecc.), nonché l'atto stesso della costruzione del significato, di solito tali approcci non sono in grado di fornire un modello unico, facilmente condivisibile e adattabile dal punto di vista tecnico. Questo però non significa che non possano avere utilità ed efficacia operativa per comprendere la complessità delle interazioni umane confrontate ogni giorno con differenze da rendere più o meno significative. Infatti, come negare l'evidenza che se libri, messaggi, opuscoli, conversazioni contengono o trasportano qualcosa, si tratta solo di parole, non di informazione? Informazioni dotate di significato emergono solo nel processo (contestuale) in cui i lettori o gli ascoltatori attribuiscono un senso a ciò che ascoltano o vedono. Il significato non si estrae, né si deposita cristallizzato una volta per tutte: si costruisce. Perché non imparare, allora, a fare i conti con la banale constatazione che, per quanto corretta e precisa possa essere, l'informazione incappa sempre in una rete sociale di significati che non può essere ridotta a sapere tecnico valido per tutti allo stesso modo? Cosa comporta questo per una scuola pubblica impegnata a favorire pari opportunità di accesso a conoscenze e significati, proprio mentre impara a riconoscere e quindi cercare di colmare le disuguaglianze e differenze con cui i suoi interlocutori la mettono a contatto?

48 PINA LALLI

4.3 Arene a confronto

Giovani, insegnanti, genitori, cittadini in genere: ci troviamo oggi in uno scenario complesso dove molteplici sono le fonti e le agenzie di socializzazione delle informazioni, delle conoscenze, dei valori. E quindi molteplici rischiano di diventare le disuguaglianze possibili quando prevalgono forti differenze nelle opportunità di accesso a tali fonti di conoscenza e informazione. L'obiettivo formativo riguarda indubbiamente il creare una maggiore parità in termini di costruzione di capacità riflessiva e critica per tutti i soggetti che alla scuola si rivolgono per acquisirla. Soggetti che arrivano con un bagaglio diseguale di capitale sociale, culturale e simbolico: l'importanza della scuola come agente di "pari opportunità" e spazio sociale di contrasto al divario di qualunque tipo, ivi compreso quello digitale, è tutt'altro che irrilevante. A ciò si aggiunga la posizione concorrenziale in cui oggi può trovarsi la scuola rispetto ad altre fonti di conoscenza e agenzie di socializzazione, con effetti evidenti di maggiore o minore forza di legittimità attribuita al ruolo dell'insegnante e della scuola in genere. La scelta di come muoversi – reciprocamente – nelle arene sociali di coproduzione del senso è una vera scelta di *politica comunicativa* da parte del settore scolastico, tenendo conto dei reciproci meccanismi di funzionamento, controllo, esigenze produttive, forza competitiva rispetto al peso delle altre variabili che influenzano le differenze e i loro possibili effetti ecc. Una scelta che non ha – a mio parere – risposte certe o assolute; così come quello della "corretta comunicazione" è null'altro che un mito. Anche l'aspirazione – pur legittima – di trovare una tecnica che ci insegni, una volta per tutte, quale sia il corretto modo di stare bene a scuola sarebbe destinata a disillusioni. Possibili, concreti e faticosi tentativi possono forse esprimersi attraverso l'esercizio non di modelli marketing adottati in forma ingenua come fossero una chiave passepartout, bensì di forme integrate e ogni volta adeguate pazientemente al proprio contesto organizzativo locale: azioni flessibili di community in cui si perda magari un po' di tempo in più per dare a tutti il modo di inserirvisi, l'avvio di reti con altre esperienze con cui confrontarsi, l'ascolto costante dei nostri interlocutori concreti possono costituire mediazioni pratiche che vanno oltre l'imperativo della rigidità istituzionale imposta a mero scopo di controllo. Ciò favorisce uno spazio di condivisione e di partecipazione, il quale a sua volta, arricchendo le competenze dei singoli, renderebbe loro possibile individuare ulteriori reti e gruppi di riferimento per promuovere la propria crescita personale e collettiva.

In un modello integrato, dialogico e orchestrale², diventa strategica l'esigenza di costruire uno spazio di legittimazione condiviso mediante approcci che sappiano essere:

collaborativi e partecipativi;

- processuali e flessibili, pronti ad ascoltare e ad adeguarsi alle esigenze delle varie fasi di coinvolgimento dei soggetti con i quali si costruiscono relazioni di rete:
- consapevoli dei propri compiti ma anche dei propri limiti: si può favorire consapevolezza solo se non si pretende di sostituirsi con messaggi impositivi e autoritari all'azione dei soggetti concretamente coinvolti;
- dotati di capacità di integrazione in contesti favorevoli al mutamento in termini di politiche, interazioni, comunicazioni, mostrando al tempo stesso opportunità per saper andare oltre il singolo progetto, in maniera da favorire connessioni, sia fra i vari aspetti e temi, sia fra i diversi livelli che possono essere coinvolti.

Potrebbe quindi essere opportuno a tal fine:

- favorire opportunità di scambio scegliendo relazioni e canali appropriati;
- collocare gli strumenti prodotti all'interno di cornici di riferimento condivise, imparando a gestire e monitorare relazioni con i vari referenti e partnership, con i quali stabilire un clima di credibilità e fiducia reciproche;
- monitorare l'esperienza formativa nelle sue varie fasi, manifestando sufficiente flessibilità per adeguarla all'ascolto ma anche alla precisione interpretativa e professionale del processo, sino a proporre un valore aggiunto di confronto e verifica costanti e condivisi;
- definire obiettivi praticabili sia di breve periodo sia di medio-lungo periodo, cioè essere in grado di riflettere sulle implicazioni immediate e potenziali, imparando a comprendere eventuali effetti perversi o imprevisti, con rischi di ricadute negative su altri ambiti o attività; ciò significa anche proporsi obiettivi di più vasta portata, senza neppure escludere ulteriori valorizzazioni (o potenziali svalorizzazioni non considerate in modo adeguato) in successivi progetti che potrebbero partire dai primi stimoli forniti (anche in termini di alleanza o rilancio tra enti e istituzioni diverse);
- saper accogliere nuove istanze e mostrare attenzione al dettaglio e all'orizzonte delle relazioni.

In fondo, con una parola potremmo sintetizzare gran parte di questi aspetti, se non tutti, traducendoli in una pratica di "ascolto": passare dalla sopravvalutazione della funzione trasmissiva delle conoscenze al riconoscimento della necessità imprescindibile di una funzione dialogica in cui il valore primario è affidato alla capacità di intessere e intrattenere relazioni. Mettere in primo piano l'ascolto per «liberare tutti i progetti che sono in noi (anche se quasi mai hanno successo)» – come scrive Robert Musil – e cioè ci spingono a chiedere di continuare a parlare ed ascoltare, a cercare di condividere, a mettere in comune. Privati dell'urgenza del dover concludere ora e subito al solo fine di far sì che qualcosa di utile passi e sia trasmesso da A a B. Come se solo A fosse il depositario corretto di tutta la conoscenza e B fosse sempre lì, passivo e indifferenziato, ad aspettare quel che A vuole inviargli. Se rimanessimo intrappolati in questo modello postale, rischieremmo di far dipendere l'eventuale insuccesso della "spedizione" non dal tipo di rapporto che non

50 PINA LALLI

siamo stati capaci di intrecciare, ma dalle caratteristiche del destinatario al quale attribuiremmo, di volta in volta: scarsa cultura, scarse conoscenze, irrazionalità supposte, interferenze dovute a suoi cattivi usi di altre fonti distorte d'informazione, maggiore o minore potere di influenza da parte di altri pacchetti più appetibili o potenti, scarsa consapevolezza dell'importanza di un sapere autorevole ecc. Torna in mente a questo proposito un monito di Paulo Freire (1971), il quale ricordava che chiunque pretenda di "parlare in nome del popolo" porta con sé il marchio del proprio pregiudizio di sfiducia verso la capacità delle persone di pensare, capire, sapere...

Diventa quindi importante essere capaci di sospendere almeno per un attimo il nostro pre-giudizio e porci quanto meno un interrogativo semplice e banale: chi è davvero il mio destinatario, che cosa vuole sapere, quali rapporti pensa di poter e voler instaurare con me, quale credibilità mi attribuisce, che cosa – dal suo punto di vista, legittimo tanto quanto il mio – si aspetta dal nostro comunicare? Se voglio innescare un processo di comunicazione devo quindi in primo luogo essere in grado di condividere con il mio destinatario uno spazio che si apra alla reciprocità di ascolto e di comuni significati. All'interno di un'istituzione pubblica guesta consapevolezza di ascolto del proprio interlocutore è particolarmente importante. Lungi dall'essere soltanto – come nella comunicazione a scopo commerciale – un obiettivo di customer satisfaction, utile a garantire la fidelizzazione del cliente, l'ascolto diventa essenziale quando ci si pone finalità di emancipazione delle conoscenze e di arricchimento del capitale sociale a disposizione dei singoli interlocutori. Occorre anche essere consapevoli e quindi avere il coraggio di riconoscere che ci si sta assumendo un compito certamente legittimo ma al tempo stesso arduo e denso di conseguenze importanti. Saper proporre esperienze formative su temi ritenuti importanti e al tempo stesso tener conto del fatto che i criteri ritenuti appropriati dagli uni possono non coincidere immediatamente con i criteri di giudizio e le risorse accessibili alle diverse persone con cui si ha a che fare. In altre parole, ci si assume una responsabilità molteplice e non priva di tensioni difficili: a) ribadire legittimità nel sostenere e rendere competitive (e cioè efficaci, persuasive) le proprie considerazioni circa l'importanza e la competenza sui contenuti proposti; b) essere convinti che ciò rientri in modo pertinente nei propri compiti, per poter/dover renderne chiara (trasparente) la congruità con gli scopi di emancipazione collettiva delle conoscenze che la scuola è tenuta a perseguire; c) rimanere aperti al confronto con gli interlocutori, pronti a negoziare i propri criteri di appropriatezza o competenza; d) non affrettarsi solo a giudicare e valutare, ma predisporsi ad ascoltare per comprendere se valga o no la pena persino ridefinire (magari arricchendoli con innovazioni) i propri metodi, e talora persino i contenuti. Ascolto, conoscenza e vincoli istituzionali o organizzativi sono tutti allo stesso modo essenziali: la fatica – quotidiana – è quella, ogni volta, di trovare un varco, quello più appropriato alla situazione concreta... Laddove, come scrive Pierre Sansot (1999), «ascoltare non costituisce il polo passivo dello scambio, come se ognuno di noi prendesse a turno l'iniziativa. Ho bisogno di molta attenzione [...] per far nascere in me questo spazio d'accoglienza in cui le parole (o i suoni) dell'altro potranno trovare rifugio».

Il progetto realizzato ad esempio nel 2007 in alcune scuole di Bologna - coordinato dall'Istituto "Rosa Luxemburg" e ispirato a un obiettivo di contrasto alla dispersione scolastica mediante l'utilizzo di metodi molteplici volti a far emergere le rappresentazioni delle differenze e delle aspirazioni diverse a "pari opportunità" – assume tratti innovativi proprio per il suo carattere duplice: a) esporsi al rischio di ascolto, fornendo competenze utili per migliorare la capacità di utilizzare strumenti diversi (sia modernissimi, come la tecnologia del blog, sia moderni e antichi insieme, come il teatro, l'arte plastica o figurativa); b) nel contempo proporre l'espressione di contenuti scolastici precisi, pur con forme e linguaggi meno convenzionali. Duplicità che necessariamente attraversa il nostro modo "adulto" di informare persone che non a caso in termini sociali definiamo "giovani in età scolare": la definizione stessa indica il dovere istituzionale di collocarli in una fase di socializzazione rispetto alla quale assumiamo compiti importanti di orientamento e insegnamento. Ma nello stesso tempo li riconosciamo come soggetti a pieno titolo, testimoni e attori partecipi del processo di costruzione della propria identità sociale. L'aspetto duplice di una comunicazione dialogica e insieme educativa può essere caratterizzato, come dicevamo, da rigidità o al contrario flessibilità dei reciproci ruoli. Da un lato, cristallizzazione di una posizione gerarchica stabilita una volta per tutte, su cui s'innesta in modo statico un'asimmetria relazionale *up-down*, in cui qualcuno è supposto essere sempre e soltanto unico depositario delle conoscenze corrette e autorevoli, mentre a qualcun altro spetta il compito di "ricevere" e dimostrare di aver appreso in modo valutato come esatto. Oppure, dall'altro, acquisizione di una più esplicita dinamica circolare, per la quale l'ascolto e il feedback non compaiono solo come fasi di verifica finalizzate a valutare l'esattezza dell'apprendimento, ma sono soprattutto componenti del medesimo e reciproco processo di apprendimento e costruzione negoziata di significati. In quest'ultimo caso, i ruoli e le posizioni di emittente e destinatario diventano poste in gioco, occasioni reciproche, opportunità di apprendimento e di esperienza per gli uni e per gli altri, disposizione a rinnovare – adeguandoli via via alle esigenze – i pur indispensabili criteri gerarchici di autorità e autorevolezza, nel rispetto di una logica virtualmente orizzontale di relazione.

Certo, in tal modo ci si espone anche – come è accaduto talora nella pur breve esperienza a cui si sta accennando – alla *serendipity*, a rappresentazioni imprevedibili e variegate di giovani interlocutori alle prese con un mondo abitato sia da stereotipi e facili tentativi di omologazione culturale, sia da effervescenze creative, nuove forme e opportunità di espressio-

52 PINA LALLI

ne e relazione, esigenze e istanze contraddittorie o portatrici di combinazioni inattese, vissute e sperimentate in cerchie di riferimento molteplici. Eppure, la capacità di accogliere, mostrarsi "antenne sensibili" di fronte all'indizio di cambiamento o disagio, all'istanza critica o al diritto ostentato di esercitare apatia e distacco ha fornito indizi utili ad arricchire conoscenze reciproche. Sono emerse potenzialità e dinamiche concrete di cambiamento, nel momento in cui l'istituzione scuola non ha rinunciato alla sua funzione di controllo dei processi di apprendimento, ma l'ha praticata in modo flessibile, aperta a spostare o, meglio, allargare i confini che ostacolavano la condivisione di prospettive nuove, più ampie, meno chiuse di fronte alla differenze. Esporsi alle calde ingenuità, alle vivaci competenze come agli slanci dilettanti, al talora rassegnato pragmatismo dei giovani implica anzitutto ascoltarli, per riconoscere loro il pieno diritto di farsi direttamente portavoce di esigenze espressive autonome. Pur senza dismettere il proprio ruolo di fonte istituzionale autorevole e legittima, da cui ci si attende che presieda a criteri generali di competenza adeguata alle definizioni e ai confini da riconoscere e approvare.

La fatica e i tempi spesso lenti dell'ascolto (la pazienza a cui accennava il frammento prima citato) possono scontrarsi con le istanze organizzative e i vincoli non solo delle differenze persistenti e renitenti a sconfinare verso l'altro. Possono trovare ostacoli anche all'interno delle rigidità istituzionali che gravano sui nostri compiti (orari, programmi da terminare, stipendi e prestigio sociale che diminuiscono, colleghi poco collaborativi, disillusi e ancor meno coinvolti, budget irrisori...). Non si hanno, dicevamo, risposte risolutive o tecnicamente esaurienti. Resta la consapevolezza che l'apertura, la chiusura e l'ampliamento dei confini sono fasi ineliminabili di ogni processo conoscitivo, e con essi occorre fare i conti. E che questi conti saranno tanto più gestibili quando ci si rappresenta il proprio ruolo d'insegnante o di comunicatore ponendosi – appunto – come un'"antenna sensibile", pronta a cogliere indizi di mutamento e ad innestarvi lo strumento che meglio ne agevoli il cammino. Qualcuno – lo abbiamo visto – propone di abbandonare il mito ingenuo di un ruolo depositario di verità corrette che si trasmetterebbero e discenderebbero immacolate dal bagaglio legittimo dell'istituzione. Si evidenzia, invece, il ruolo importante di detentore di chiavi preziose, gatekeeper, guardiano più o meno sensibile e attento che può agevolare/ostacolare l'apertura di questa o quella porta, la quale rimane comunque proprietà o campo di azione concreto dei suoi sempre più numerosi interlocutori. Consapevole, quindi – vale la pena ricordarlo di nuovo – sia dei limiti sia del potere del suo operato: ridurre le disuguaglianze nelle opportunità di accesso alle conoscenze e favorire le possibilità con cui le persone riescano a visualizzare nuove prospettive, ben sapendo che i soggetti sono coinvolti in una relazione e in un dialogo che dipendono dal peso di vari "poli", e che i cambiamenti possono discendere solo dalle condizioni effettive del loro agire concreto.

Note

- 1. Ci si riferisce qui alle metafore così definite, rispettivamente, da Carey (1985) e Winkin (1996). Cfr. anche la rielaborazione dei due modelli applicata all'ambito sanitario, proposta in Lalli (2001).
- 2. "Orchestrale" è la metafora proposta da Winkin (1996) per designare un modello di comunicazione dialogico. Possiamo utilizzarla per sottolineare il riconoscimento che gli interlocutori partecipano a una medesima situazione e costruiscono uno spazio condiviso attraverso un'orchestrazione che pur non escludendo la presenza di uno spartito (ad esempio: il programma istituzionale) e di un direttore d'orchestra (ad esempio: il gruppo di insegnanti che dà avvio al processo) garantisce comunque l'ascolto e la presenza attiva delle varie componenti che a mano a mano si coinvolgono, e che sono tutte analogamente importanti per la "buona riuscita" dell'esecuzione.

Riferimenti bibliografici

CAREY J. (1985), Communication as Culture: Essays on Media and Society, Unwin Hyman, Boston.

DE CERTEAU M. (2001), L'invenzione del quotidiano, Edizioni Lavoro, Roma.

FREIRE P. (1971), La pedagogia degli oppressi, Mondadori, Milano 1971.

GIDDENS A. (1991), *Modernity and Self-Identity*, Polity Press, Cambridge (trad. it. *Identità e società moderna*, Ipermedium, Caserta 1999).

LALLI P. (2001), *Le sfide della comunicazione per la salute*, in M. Ingrosso (a cura di), *Comunicare la salute*, Franco Angeli, Milano, pp. 41-58 (disponibile on line: http://www.compass.unibo.it/didattica%201anno.html).

MOSCOVICI S. (2005), Le rappresentazioni sociali, il Mulino, Bologna.

MUSIL R. (1980), Diari 1899-1941, Einaudi, Torino.

SANSOT P. (1999), Sul buon uso della lentezza, Nuove Pratiche Editrice, Milano.

WEBER M. (1958), Il metodo delle scienze storico-sociali, Einaudi, Torino.

WINKIN Y. (1996), Anthropologie de la communication, De Boeck, Paris-Bruxelles.

Parte seconda Aneka. Servizi per il benessere a scuola

La qualità nei servizi educativi

di Cesare Fregola

Si fa sempre più pressante l'esigenza di elaborare una sorta di «economia della conoscenza» che riesca a collegare la «teoria tradizionale del comportamento economico con gli strumenti cognitivi sottili, ossia differenziati e flessibili, che i soggetti economici devono impiegare per agire razionalmente in un mondo ad elevata complessità».

Rullani, 1994, p. 47

La fase della vita adulta, al maschile e al femminile, ha avuto sempre la necessità di padroneggiare i nuovi eventi con la conoscenza: di escogitare risposte adeguate agli imprevisti o di perfezionare i saperi appresi in precedenza. Per l'adattamento all'ambiente, per la sua modificazione, per l'esercizio e il mantenimento del potere, per l'educazione della prole, per la difesa del proprio gruppo di appartenenza; e, inoltre, per la comunicazione e la trasmissione di credenze, culture, tecnologie.

Demetrio, 1997, p. 3

5.1 Premessa

Le sfasature temporali fra riforme hanno posto la macchina organizzativa scolastica più volte sotto sollecitazione, magari sugli stessi processi. Si sono determinate così forme di auto-organizzazione necessarie a gestire l'emergere delle problematiche connesse alla lettura, all'interpretazione e alla sua traduzione in piani di cambiamento. È stato pertanto necessario – ed è tuttora fondamentale – mettere a confronto le competenze tacite e consolidate, che caratterizzano il repertorio professionale dell'insegnante e di ogni ruolo della scuola, con il bisogno di definire competenze coerenti con le riforme in atto, con i servizi educativi da progettare ed erogare e con i processi di interazione fra i ruoli¹, che conseguono all'orientamento al servizio della cultura organizzativa della scuola.

Per mantenere e generare *valore* in contesti evolutivi dinamici il tema della qualità diventa un fattore critico determinante, per supportare, affiancare, integrare o riorientare l'evoluzione professionale dei singoli e ridefinire il senso di identità nel proprio ruolo e il senso di appartenenza all'istituzione scolastica.

Questo richiede la definizione di un *portafoglio di competenze disponibili* e di un *portafoglio di competenze integrative* in grado di determinare all'interno di questa complessità un orizzonte di scopo che pone la qualità come una delle leve strategiche per la valorizzazione delle risorse umane e per lo sviluppo organizzativo.

Nelle fasi in cui coesistono processi consolidati e processi di innovazione prevale di frequente un senso di emergenza/urgenza percepito spesso come "disordine" che rende difficile, per chi è direttamente coinvolto nelle attività di lavoro, trovare momenti di riflessione o saper cogliere opportunità per operare un bilancio di competenze organizzative e relazionali, oltre che tecnico-professionali, da utilizzare come base di partenza per la formulazione di specifici percorsi di cambiamento.

Di fronte a richieste di cambiamenti radicali in tempi rapidissimi anche la cultura e le metodologie della qualità potrebbero essere usate al fine di accelerare l'adozione delle innovazioni e di anticipare i rinnovati modelli di cultura organizzativa che ne conseguono.

I partecipanti ai nostri percorsi formativi hanno considerato alcune attività che interessano competenze trasversali poco utilizzabili nel contesto di lavoro e per finalità operative; alcuni dirigenti lamentano più o meno fondate incoerenze tra gli interventi formativi e le reali esigenze delle proprie unità organizzative. Indipendentemente dalla fondatezza e dalla capillarità della loro diffusione, questi rilievi critici segnalano una concezione della formazione come un "prodotto da acquistare". In verità, perché la formazione possa produrre effetti sulla base di aspettative realistiche, è necessario che venga concepita come un *servizio*, la cui utilità e qualità dipendono dal processo di effettivo coinvolgimento, non solo in aula, ma in tutte le fasi che procedono e seguono, entro un modello di comunicazione interna ed esterna predefinito, riconoscibile e condiviso.

5.2 La qualità a scuola

Non tutto ciò che si può misurare conta; non tutto ciò che conta si può misurare.

A. Einstein

In molte situazioni non è difficile trovarsi a definire un docente, un'attività formativa, il processo educativo o l'intero sistema educativo "di qualità".

Si sente dichiarare che si ricercano docenti di qualità, si progettano e si erogano attività educative di qualità; che il sistema educativo ha lo scopo di definire la qualità dell'offerta piuttosto che ha il compito di operare con qualità i fabbisogni educativi.

In effetti "qualità" è uno dei termini che come "bello", "giusto" si possono ricondurre a uno spettro di significati forniti dal contesto della frase, e rischia a volte di essere utilizzato come intercalare, facendo perdere non tanto il concetto che sottende, quanto la portata delle sue applicazioni quando viene utilizzato per ribadire il gap fra le intenzioni dell'erogatore di un servizio e il valore che il fruitore assegna al servizio stesso, a partire dal proprio sistema percettivo.

È necessario, quindi, riferirsi a una metodologia in grado di osservare, rilevare e misurare questo gap. Fare questo non è semplice in quanto è la stessa natura di un servizio che stabilisce la presenza di componenti intangibili, quindi soggetti ai filtri dei fenomeni percettivi e agli schemi interpretativi degli stereotipi culturali e dei pregiudizi sociali.

Occorrono, quindi, strategie complesse per progettare ed erogare un servizio in grado di comunicare la propria qualità e, misurando opportunamente i risultati ottenuti, fornire all'organizzazione gli elementi per decidere le attività correttive che promuovono il miglioramento continuo. Il processo si completa quando si perviene a un soddisfacente livello di rispondenza fra bisogni/esigenze e risposte/soluzioni che il fornitore e il destinatario sono in grado di comunicare l'uno all'altro con gli strumenti e i canali disponibili.

Non è un caso che siano molteplici le concezioni teoriche e i modelli organizzativi che possono essere posti sullo sfondo quando si ha intenzione di suffragare la qualità del servizio. Ai modelli di matrice giapponese e norvegese hanno fatto seguito quelli che sono noti per la "certificazione" della qualità e che seguono la normativa internazionale ISO 9000².

Se anche si tratta di una tematica trasversale, quella della qualità del servizio può essere definita nella specificità di ogni settore dell'organizzazione e, quindi, anche per ciò che riguarda i sistemi formativi si sono definite regolamentazione di settore³.

La qualità dei processi educativi dipende, oltre che dalle competenze dei docenti e da una valida gestione delle attività didattiche, dalla capacità di prevedere le trasformazioni in atto, di monitorare il processo di erogazione dei servizi agli allievi della scuola e di governare le sovrapposizioni tra apprendimento prodotto mediante l'attività di formazione/istruzione e il naturale sviluppo dell'esperienza dei singoli in una società complessa. Non è in discussione buona parte dei contenuti scolastici, è il valore del loro senso e degli scopi che gli allievi perseguiranno con gli apprendimenti che si pone a confronto con il valore della capacità di generare apprendimento e capacità di apprendere grazie alla qualità dei servizi educativi.

Infatti, per individuare, organizzare, erogare e indirizzare la conoscenza in una logica di servizio, cioè in una logica che tenga conto della soddisfazione delle esigenze dei destinatari ultimi dei servizi stessi, si è fatta sempre più evidente la necessità di disporre di strumenti, tecnologie, metodiche e processi idonei a promuovere e garantire la qualità dei risultati che la formazione è chiamata a esprimere e della conseguente qualità dell'offerta formativa.

La qualità è qui intesa come la capacità di rispondere alle emergenze che sollecitano il sistema a mantenere l'efficienza delle routine consolidate e a decidere come integrare i saperi dell'innovazione e i saperi della tradizione per far emancipare i modelli di gestione verso la complessità che caratterizza gli ambienti socio-politici, economici e di mercato di un tempo, il nostro, di metamorfosi ancora in via di assestamento.

In questo senso, gli stimoli al miglioramento continuo che rendono apparentemente instabili i sistemi organizzativi, altro non sono che reazioni alle mutazioni ambientali.

E da qui l'esigenza e l'utilità di disporre di sistemi educativi di qualità diventa molto viva per poter affrontare una serie di sfide di enorme portata, che sul versante pubblico, sono originate dall'introduzione di innovazioni continue e dalla presenza vincolante del dialogo sociale e della concertazione nell'innovazione e nello sviluppo.

È proprio la formazione continua, che fa seguito alla logica del *life long learning*⁴, a indirizzare le decisioni strutturali e funzionali ai principi del migliorare la qualità e la quantità dell'accesso ai servizi formativi in un quadro di programmazione e gestione degli interventi, orientato verso l'autonomia e il decentramento ma anche correlato con il sistema comunitario. Tutto ciò coinvolge il sistema formativo istituzionale a definire azioni e interventi che tengano conto di rinnovate forme di iniziative di valutazione e certificazione che presentano un repertorio di sistemi organici di applicazione di criteri di qualità alle attività formative. «E allora, garantire la qualità dei processi educativi non sarà più adempimento discrezionale ma essenziale, perché la competizione tra paesi, ma anche la stessa qualità della vita dei cittadini, sarà sempre più basata sulla qualità dei sistemi educativi» (Neglia, 1999, p. X).

5.3 Il concetto di servizio

Interessante è osservare come il lessico specifico dell'economia dei servizi si sia diffuso nella pubblica amministrazione e come il suo valore sociale e culturale diventi parametro per la valutazione della qualità del servizio (Lovelock, 1994). "Servizio" è un termine polisemico che presenta uno spettro di significati ampio. Esso è entrato a far parte del lessico della scuola. Grönroos (1994, p. 26), uno dei più autorevoli studiosi dei servizi, ha svolto una ricognizione delle sue definizioni. Da tutte emerge che i servizi:

- rappresentano qualcosa d'intangibile;
- producono o offrono direttamente soddisfazione per il consumatore;
- sono in grado di generare valore per il destinatario, l'erogatore, l'organizzazione e gli ambiti di applicazione in cui tutto ciò ha ricadute;
- producono un beneficio che viene interpretato sulla base delle aspettative del destinatario e della percezione che questi può avere della capacità del servizio di offrire soluzioni ai suoi problemi reali o risposte alle esigenze personali, di ruolo e sociali.

L'erogazione del servizio educativo si genera mediante la combinazione di risorse organizzative, sociali, culturali, psicologiche ed economiche che provengono da ambiti più disparati (Meyrowitz, 1995).

Concludendo, la qualità dei servizi educativi può essere esaminata nella prospettiva in cui la conoscenza rappresenta un fattore di produzione di futu-

ro sostenibile. I sistemi scolastici, preposti alla "creazione" di conoscenza, sono sempre più sollecitati a svolgere tale compito in modo orientato al servizio all'interno di una rete di attività interdipendenti, fra le quali si possono sottolineare:

- le competenze dei docenti, dei dirigenti e di ogni ruolo che opera all'interno;
- la gestione delle attività educative e didattiche;
- la capacità di monitorare il processo di erogazione dei servizi e dei risultati che ne derivano;
- la competenza di governare i processi di apprendimento⁵.

Note

- 1. Si confronti la rete dei ruoli nel CAP. 13, di Priore, Tagliaferri e Vivoli.
- 2. La normativa ISO 9000, utilizzata in circa cento paesi membri dell'Organizzazione internazionale di standardizzazione (ISO: International Standardization Organization) costituisce un insieme di procedure e regole, universalmente accettato, che determina un sistema di qualità: garantisce che i beni prodotti sono in grado di soddisfare i fruitori e assicura che quanto promesso dal produttore è garantito qualitativamente. È interessante leggere la definizione di "qualità" che ivi viene proposta: «Grado in cui un insieme di caratteristiche (ossia: elementi distintivi di tipo fisico, sensoriale, comportamentale, temporale, ergonomico, funzionale) intrinseche in un prodotto, processo, sistema, soddisfano i requisiti che possono essere esigenze o aspettative, generalmente implicite o cogenti».
- 3. Un riferimento significativo al mondo della formazione, che consente di contestualizzare la tematica della qualità, è rappresentato dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Si tratta di un documento di lavoro della Commissione europea redatto nell'ottobre del 2000. In esso viene ribadita la centralità all'orientamento, come risorsa garantita per tutto l'arco della vita, e si indicano alcuni criteri di qualità: *a*) accessibilità del servizio a tutti in permanenza; *b*) approcci di tipo olistico; *c*) gestione attraverso operatori con ruolo di mediazione tra le varie fonti di informazione; *d*) servizi localmente accessibili.
 - 4. Cfr. Alberici, Serreri (2003).
 - 5. Cfr. Callieri (1998).

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (1999), *Imparare sempre nella società della conoscenza. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino. ID. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.
- BALDIZZONI D. (1991), Serve ancora la gerarchia?, in "Sviluppo & organizzazione", settembre-ottobre.
- BARTLETT C. A., GHOSHAL S. (1996), *Il ruolo del management dai sistemi alle perso*ne, in "Harvard Business Review", gennaio-febbraio.
- BEMOWSKI K. (1991), *The Benchmarking Bandwagon*, in "Quality Progress", January. BONAZZI G. (1997), *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano.
- CALLIERI C. (a cura di) (1998), L'economia della conoscenza, Franco Angeli, Milano. CAMUFFO A. (1994), System dynamics: l'organizzazione come rappresentazione ed apprendimento, in "Economia e politica industriale", 81.

- DEMETRIO D. (1997), Manuale di educazione degli adulti, Laterza, Roma-Bari.
- ENAIP (2000), Glossario della qualità della formazione, Editoriale AESSE, Roma.
- ERMOLLI G. (1997), Le competenze su misura favoriscono il BPR, in "L'Impresa", 1.
- FABRIS A., GARBELLANO S. (1991), *Modelli di internazionalizzazione delle imprese*, in "Sviluppo & organizzazione", luglio-agosto.
- FABRIS A., MARTINO F. (1977), *Progettazione e sviluppo delle organizzazioni*, Etas Libri, Milano.
- FALDUTO L., PALITTO M. (1996), Un modello manageriale per l'organizzazione che apprende, in "L'Impresa", 6.
- FUBINI S. (1997), *Il paradigma della rete si adegua al cambiamento*, in "L'Impresa", 7. GARVIN D. A. (1994), *Come creare la learning organization*, in "Harvard Business Review", luglio-agosto.
- GRÖNROOS C. (1994), Management e marketing dei servizi, ISEDI, Torino.
- HAUSER M. (1997), I dipendenti diventano artefici del cambiamento, in "L'Impresa", 2.
- ISHIKAWA K. (1993), Guida al controllo di qualità (X ed.), Franco Angeli, Milano.
- JOHANSSON H. S., MCHUGH P., PENDLEBURY A. S., WHEELER III W. A. (1994), BPR. Riprogettazione dei processi aziendali, Il Sole-24 Ore, Milano.
- LARKIN T. J., LARKIN S. (1996), I responsabili di prima linea portavoci del cambiamento, in "Harvard Business Review", novembre-dicembre.
- LAVACCA C., CARPENTIERI C., NATALE C. (1995), Che cos'è l'Activity Based Management. Il controllo di gestione per la qualità, Il Sole-24 Ore, Milano.
- LIBELLI M. (1996), La sfida dell'apprendimento continuo, in "L'Impresa", 6.
- LOVELOCK C. (1994), Product Plus, McGraw-Hill, Milano.
- MEYROWITZ J. (1995), Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale, Baskerville, Bologna.
- NEGLIA G. (a cura di) (1999), La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto, Fondazione Giuseppe Taliercio, Lupetti, Milano.
- NONAKA I. (1994), Come un'organizzazione crea conoscenza, in "Economia & Management", 3.
- NONAKA I., ТАКЕИСНІ Н. (1977), *The Knowledge Creating Company*, Guerini e Associati, Milano.
- RULLANI E. (a cura di) (1994), *Il valore della conoscenza*, in "Economia e politica industriale", 82.
- UPTON D. м. (1996), È il fattore umano la chiave della flessibilità, in "Harvard Business Review", maggio-giugno.

Dall'idea alla realizzazione di un servizio

di Cinzia Migani e Valentina Vivoli

6.1 Le premesse

Nell'estate del 2004 veniva dato alle stampe un volume¹ la cui idea di fondo era sancire pubblicamente un modo di intendere e occuparsi del disagio a scuola e i passi fatti in tale direzione nel territorio su diretta stimolazione dell'Istituzione "Gian Franco Minguzzi", attraverso l'accordo di collaborazione stipulato con la Provincia di Bologna². Scriveva allora Anna Del Mugnaio, dirigente del Servizio scuola e formazione della Provincia di Bologna nella *Postfazione* del libro:

L'Accordo e tutte le azioni che sono state progettate nel suo ambito si collocano nel quadro di una nuova stagione di "responsabilità" che la Provincia ha assunto nei confronti della scuola e che derivano dalla recente redistribuzione delle competenze tra Stato, Regioni, autonomie locali e autonomie scolastiche. L'obiettivo della Provincia in questi anni è stato dunque quello di promuovere il "successo formativo" dei giovani che vivono sul nostro territorio, qualificando l'offerta formativa, articolando e diffondendo le opportunità sul territorio, personalizzando i percorsi, innovando la didattica, "occupandosi" in forma prioritaria dei soggetti più deboli.

Abbiamo individuato, dunque, una nuova dimensione a cui prestare attenzione: quella dello *stare bene a scuola*, riferendoci a quell'insieme di condizioni ambientali, relazionali e anche didattiche che producono situazioni di agio e indirettamente agiscono positivamente sugli apprendimenti e dunque sul successo scolastico.

Anna Del Mugnaio continuava sottolineando l'importanza di investire sulla valorizzazione delle reti di relazioni attivate, sulla diffusione del radicamento territoriale della cultura della promozione del benessere a scuola, sulla crescita di una comunità interessata e attiva, in forma solidale, verso i temi del diritto all'istruzione, del successo scolastico e del benessere³.

È proprio in questi ultimi passaggi che viene per la prima volta esplicitato a livello pubblico un desiderio condiviso a livello interistituzionale, gestionale e operativo: costruire le condizioni per attivare un servizio per tutte le scuole della Provincia di Bologna capace di sostenerle – in stretto raccordo con gli attori sociali del territorio – nella ricerca attiva di percor-

si finalizzati a promuovere il ben-essere, il ben-stare a scuola affrontando problemi concreti di disagio.

Il desiderio incarnava bisogni e aspettative diverse e raccoglieva gli appelli lanciati in quegli anni da significativi attori del contesto sociale, istituzionale e accademico. Questi ultimi intendevano:

- segnalare l'esigenza di fronteggiare in modo sistematico e organico i fenomeni di disagio emergenti nella scuola, la cui visibilità più immediata è appannaggio del mondo studentesco. La scuola, infatti, rappresenta il luogo in cui si sviluppano relazioni, confronti, scambi affettivi, prove di socialità e di sfide ma anche il luogo nel quale si è espresso e si esprime oggi sempre più con numeri che aumentano in modo esponenziale il disagio psichico delle nuove generazioni: a tutti i livelli, dall'infanzia all'adolescenza⁴;
- promuovere il superamento dell'esclusione sociale favorendo politiche di inclusione e coesione sociale volte a garantire l'eguaglianza delle opportunità di accesso all'istruzione per ognuno e per tutto l'arco della vita, come elemento di sviluppo personale e sociale⁵;
- favorire il benessere sociale attraverso la valorizzazione delle risorse attive nel contesto comunitario, fra queste in primis le scuole, le quali «hanno formalmente acquisito l'autonomia, sancita anche dalla Costituzione», e per le quali «si tratta di mettere in campo, come previsto dalla L.R. 12/2003, strategie di intervento che riconoscano appieno il nuovo status delle scuole in Emilia-Romagna, che siano in grado di dare impulso all'autonomia, che la facciano crescere in tutte le scuole, come risorsa fondamentale e primaria dei processi di sviluppo locale e regionale nel suo complesso»⁶;
- segnalare l'esigenza di attivare nuove strategie di intervento capaci di cogliere la sfida della complessità come elemento di forza ma nel contempo di delicatezza della società odierna e soprattutto del sistema scolastico.

Il desiderio poggiava su basi precise per essere concretizzato, costituite dalle significative piste di lavoro tracciate in quegli anni di reciproca collaborazione istituzionale per sostenere il successo scolastico. Le esperienze realizzate e maturate infatti avevano permesso di:

- evidenziare piste di lavoro per attivare strategie di miglioramento del ben-divenire scolastico per fronteggiare il fenomeno della dispersione scolastica, per valorizzare la scuola come ambito privilegiato dove si sviluppano relazioni significative di dialogo fra adulti e giovani e per valorizzare le risorse e il know how maturato nell'ambito del sistema scuola verso la costruzione di relazioni significative con il territorio e il rafforzamento della scuola dell'autonomia;
- promuovere diverse attività con e per le scuole e validare strategie e modelli di intervento nell'ambito della promozione del ben-essere;
- costruire e consolidare reti di significativa collaborazione con gli attori del territorio;
- mettere a punto un'ipotesi di fattibilità per la strutturazione di un servizio, a partire dalla valorizzazione dei punti di forza già evidenziati.

La connessione tra esigenze, risorse esistenti, competenze e funzioni, cambiamenti normativi ha consentito la progettazione e la costituzione di un centro di servizi per promuovere il ben-essere a scuola a supporto dell'autonomia scolastica e degli attori del sistema scuola. Un servizio aperto al pubblico nell'aprile del 2005.

6.2 Dal desiderio all'azione

L' evoluzione naturale del lavoro condotto, grazie anche alla sedimentata tradizione di servizio al territorio maturata in questo ventennio dall'Istituzione "G. F. Minguzzi" in ordine alla promozione della salute, ha portato alla strutturazione di un piano coordinato di azioni in un centro di servizi e di consulenza per le scuole: Aneka.

Le considerazioni che hanno guidato il passaggio da attività a servizio sono state diverse: innanzi tutto la finalità dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", le modalità di interpretarle nell'operatività sul campo, le competenze di alta professionalità acquisite e riconosciute dalle varie committenze nella realizzazione di progetti e nell'erogazione di altri servizi. E inoltre:

- la funzione ormai consolidata di supporto per le pubbliche amministrazioni e per il terzo settore in senso lato, in ordine alla promozione della salute mentale, al supporto ai compiti di programmazione e di servizio degli stessi attraverso attività di ricerca, progettazione, documentazione, informazione e formazione in campo socio-sanitario;
- la presenza di spazi di servizio ad accesso gratuito per la cittadinanza e gli operatori di settore (vedi la biblioteca);
- la realizzazione di progettazione e servizi alle scuole, alle agenzie educative e alle pubbliche amministrazioni in ordine al benessere a scuola contro la dispersione scolastica;
- la costruzione di metodiche di intervento innovative a impatto sistemico. Fra queste le più consolidate sono: i laboratori di miglioramento per l'individuazione delle aree di disagio e di azioni sostenibili dal sistema scuola per il miglioramento del benessere scolastico⁷ e il sistema di valutazione e monitoraggio dei progetti orientati al benessere scolastico.

Di grande importanza per la realizzazione del servizio è stata la legge regionale 30 giugno 2003, n. 12, che, all'art. 22, delineava l'esistenza di un nuovo nodo della rete nel sistema scolastico, cioè i centri di servizio e di consulenza territoriali a supporto dell'autonomia scolastica⁸.

Essa ha dato l'impulso, attraverso una delibera provinciale, per delineare e formalizzare la nascita del servizio, con una una logica di investimento e sviluppo territoriale di più ampio respiro per il diritto allo studio.

Aneka individua nella promozione del benessere a scuola la strategia di contrasto dell'abbandono e della dispersione scolastica, del disagio scolastico, dell'esclusione sociale, coinvolgendo attivamente tutte le componenti del sistema,

e di potenziamento della rete di relazioni che sostiene e compone il percorso di istruzione/formazione in termini di collaborazione, alleanza, co-costruzione.

Definisce il proprio ruolo nell'articolata e intricata rete di soggetti sociali navigando nelle aree di prossimità tra pubblico e privato, tra volontariato e impresa per accompagnare processi di cambiamento, mettendo in connessione innovazioni istituzionali e ricadute sociali.

Il valore che ha generato il servizio è che esso si co-costruisce con i portatori di interesse e promuove processi per supportare il cambiamento affinché il diritto alla salute sia corrisposto.

Facilitare l'accesso al diritto alla salute e promuovere il benessere nella comunità scolastica e in quella territoriale sono gli scopi generali di Aneka, scopi che determinano la rete di connessione.

I ruoli dei diversi attori della rete sono definiti attraverso gli obiettivi da perseguire.

Aneka si pone quale attivatore e connettore di risorse affinché si possano costruire possibilità di potenziamento del ben-stare, ben-divenire nei processi di apprendimento e affinché si sviluppi l'empowerment delle persone nella costruzione del proprio benessere.

Attraverso le attività il servizio promuove:

- la messa in rete delle istituzioni scolastiche, degli enti di formazione e delle organizzazioni territoriali sul tema del benessere a scuola inteso come organizzazione;
- iniziative di diffusione sulle tematiche del ben-essere a scuola per fronteggiare il disagio scolastico;
- percorsi di formazione e approfondimento tematico per docenti e operatori della rete scolastica;
- azioni di formazione e informazione innovativa volte a favorire l'autonomia della scuola nella direzione della promozione del ben stare a scuola;
- sviluppo di progettualità condivisa con le scuole sulle suddette tematiche;
- consulenza, progettazione, valutazione e accompagnamento dei processi sulle tematiche del ben-essere a scuola ai referenti del sistema scolastico: scuole, pubbliche amministrazioni, enti di formazione;
- attivazione di reti.

6.3 I processi che generano servizi

Molti sono i riscontri positivi del lavoro realizzato da Aneka nei pochi anni di attività, soprattutto rispetto all'empowerment della scuola e della comunità territoriale nel collaborare, nel rendersi protagonisti attivi nel fronteggiamento del disagio scolastico e nel creare opportunità di salute e benessere per i suoi attori. Puntare sulla valorizzazione delle risorse che ciascuno poteva mettere a disposizione per il raggiungimento di un obiettivo condiviso – sostenere l'autonomia delle scuole per realizzare il successo scolastico valoriz-

zando il capitale sociale – si è rivelata una strategia efficace rispetto al piano di investimento di crescita del territorio della provincia.

Per realizzare i servizi, descritti nel dettaglio nei prossimi capitoli, è stato necessario costruire e presidiare i processi che li hanno generati. Tutto ciò ha qualificato la trasformazione del lavorare per progetti in lavorare come servizio.

Aneka può definirsi una struttura dinamica e flessibile in cui i singoli eventi poggiano su uno schema di interdipendenza. Ciò che è accaduto ha a che fare anche con le capacità personali dei ruoli direttamente e indirettamente coinvolti nell'erogazione dei servizi, ancor di più con quella parte del ruolo che attinge ad atteggiamenti, capacità, valori.

Contemporaneamente all'attivazione dei programmi definiti di anno in anno, all'erogazione dei servizi, si sono creati cantieri di lavoro che hanno portato a:

- costituire, diventare una squadra di lavoro, capace di integrare i propri repertori professionali, le proprie competenze e funzioni per la generazione di un'offerta integrata di servizi. Le consulenze sono state occasione per percorsi di approfondimento documentale, così come lo staff di consulenza è stato innervato dall'aggiornamento continuo sulle novità editoriali sui temi di recente approfondimento o di osservazione delle diverse comunità scientifiche o di operatori, rilevanti sia per il loro lavoro sia per i destinatari;
- costruire un piano di comunicazione per rendere in primis noto, poi diversamente accessibile Aneka. Il sito web è stato progettato per mettere a disposizione dei propri interlocutori i materiali prodotti. Esempi ne sono lo strumento di monitoraggio e valutazione dei progetti sul benessere a scuola, o la sezione del sito nominata "Mappa concettuale", che rappresenta una guida orientativa teorico-metodologica e operativa nel vasto territorio semantico del benessere a scuola. È stata costruita una comunità di pratiche⁹ (cfr. il CAP. 15 di questo volume) per esplorare e condividere il *know how* maturato dai vari attori;
- definire e gestire un impianto di monitoraggio e valutazione sull'utilità del servizio, che ha consentito di strutturare e modificare assetti, rispetto, ad esempio, al mutare di alcuni fenomeni. Sono state implementate alcune aree di attività, come la progettazione, ed è stata definita maggiormente la formazione rispetto alle esigenze rilevate (formazione a obiettivo e programmata – cfr. il CAP. 8);
- implementare le connessioni con università, enti di ricerca (IRRE-ER, IN-DIRE), associazioni (ASAER, ASABO ecc.), con società private, per produrre saperi funzionali alle scuole, attività, ricerche, contaminazioni dei diversi diversi saperi, compreso quello dell'esperienza, per definire maggiormente come si configura una scuola del benessere;
- strutturare le azioni in maniera coordinata rispetto a ogni servizio erogato.
 La costruzione e il presidio dei suddetti processi sono stati funzionali a produrre valore nei servizi erogati, come si approfondirà nei prossimi capi-

toli. In sintesi, il valore è rappresentato dall'interconnessione tra ruoli, i quali progettano valore progettando se stessi nella generazione di servizi.

6.4 Un servizio per promuovere lo sviluppo di una comunità competente

Dal 2005 a oggi lunga è stata la strada fatta, nonostante le numerose criticità incontrate nel tentativo di conciliare l'esigenza di assicurare un servizio accessibile attraverso l'apertura dello sportello, ma nel contempo capace di garantire la presenza sul territorio. Un servizio in grado di incontrare i soggetti nei luoghi di appartenenza e nel rispetto delle loro tempistiche organizzative. Non è stato facile conciliare i tempi da dedicare alla discussione interna, al confronto dei gruppi di lavoro, senza allungare i tempi dell'incontro con i fruitori del servizio e i tempi necessari a generare i prodotti dei servizi.

Pur consapevoli della difficoltà che regnano sovrane in un'"epoca di passioni tristi" e di tagli di bilancio, garantire questa tipologia di approccio nella generazione dei servizi ci è sembrato e ci sembra tutt'ora davvero utile e funzionale a generare sviluppo di comunità. Ci pare fondamentale sottolineare come questa strategia di lavoro abbia permesso di:

- passare da una logica di lavoro per progetti a una logica di lavoro per servizi, al fine di costruire traiettorie di senso, di investimento e di empowerment comunitario più stringenti ma anche rispettose dei diversi tempi di azione dei portatori di interessi;
- costruire relazioni solide e significative sul territorio. Fra le diverse ricordiamo, perché fortemente discutibile se analizzata con i canoni tipici dell'efficienza ed efficacia¹⁰, ma decisamente significativa per gli esiti e l'impatto che ha creato, la formazione per dirigenti scolastici (cfr. CAP. 13). È proprio di questi giorni la riflessione fatta con alcuni di loro per definire gli obiettivi e il piano di lavoro da perseguire a livello territoriale per costruire la rete di scuole attive e protagoniste principali nella costruzione di condizione per generare il benessere nei loro istituti scolastici e nel territorio di afferenza;
- accompagnare le persone a utilizzare beni e servizi esistenti nel contesto comunitario non in modo passivo, affinché producano esse stesse il loro benessere e si attivino circoli virtuosi di cambiamento e integrazione sociale;
- portare un contributo alla costruzione di un sistema di protezione utile a fronteggiare i continui sconvolgimenti tellurici che interessano le persone che popolano la scuola. Purtroppo non sempre e non solo a causa degli avvenimenti che coinvolgono le scuole e le persone che la popolano, ma piuttosto anche a causa della modalità attraverso cui tali fatti sono trattati dai media;
- portare un contributo alla costruzione di pensiero e competenze funzionali ad accogliere e rendere operative in modo attivo le recenti indicazioni del ministero della Pubblica istruzione (cfr. il *Piano nazionale per il benessere dello studente: linee di indirizzo per l'anno scolastico 2007-08 del 18 aprile 2007*).

In definitiva questa strategia ha permesso di portare un contributo significativo alla promozione di contesti scolastici attenti a costruire relazioni di apprendimento, capaci di valorizzare i soggetti dell'interazione e di rendere consapevoli i diversi attori di star inseguendo un obiettivo condiviso, pur nel rispetto dei reciproci e diversi ruoli. E ha permesso di ridare valore alla funzione sociale della scuola in un'epoca in cui altre agenzie educative, come le famiglie, sembrano più fragili nella loro funzione a causa dei fenomeni sociali irruenti e complessi che caratterizzano la nostra società.

Note

- 1. Si tratta del libro curato da C. Migani, *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma 2004, facente parte della collana curata dall'Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna.
- 2. *Ibid*. Nella seconda parte di questo volume viene descritto il percorso progettuale, teorico e metodologico fatto dall'Istituzione "G. F. Minguzzi" in stretto raccordo con l'assessorato competente della Provincia di Bologna dal 1999 al 2004 in ordine alla promozione del benessere.
 - 3. Migani, Dal disagio scolastico alla promozione del benessere, cit., pp. 123-4.
- 4. Su questo tema sono stati prodotti numerosi interventi, monografie e articoli. Fra essi segnaliamo quelli di Augusto Palmonari, Anna Rita Graziani e Alfio Maggiolini contenuti nel libro a cura di C. Migani già citato.
- 5. Questo punto è di fatto diventato un elemento cardine della L.R. 30 giugno 2003, n. 12: Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale anche in integrazione tra loro.
- 6. Linee di programmazione e indirizzi per il sistema formativo e per il lavoro. Biennio 2005-06 (proposta della giunta regionale in data 6 ottobre 2004, n. 1948), p. 21.
- 7. I laboratori vedono la partecipazione e il ruolo attivo, attraverso la costituzione di un gruppo a composizione mista, di tutti i rappresentanti del sistema scuola oggetto dell'intervento. Per approfondimenti cfr. C. Migani, V. Vivoli, A. Cappi, C. Albanesi, *Una storia possibile: un intervento di promozione del benessere a scuola*, in "Psicologia della salute", 1, 2003.
- 8. La nuova normativa regionale (L.R. 12/2003), già citata, ha delineato l'esistenza di un nuovo nodo della rete nel vasto panorama della scuola, i centri di servizio e di consulenza territoriali, che dovrebbero avere le seguenti caratteristiche: essere strumento di sviluppo dell'autonomia e di sostegno dell'attività dei docenti; non sovrapporsi alle istituzioni scolastiche; possibilità di essere costituiti da consorzi o reti di scuole che si collegano alle esperienze già promosse dagli enti locali e dalle scuole; possibilità di mettere in rete e di far conoscere le migliori esperienze di innovazione didattica, in particolare sui temi dell'integrazione delle persone disabili e in condizione di disagio scolastico, dell'inserimento scolastico dei ragazzi immigrati, della qualificazione della professionalità dei docenti, della diffusione di tecnologie didattiche innovative; offrire servizi su richiesta delle istituzioni scolastiche o degli enti locali.
- 9. Cfr. E. Wenger, Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- 10. Dal momento in cui si è stabilito di organizzare un corso di formazione per dirigenti al momento in cui il corso ha preso vita è trascorso circa un anno. In quel periodo diversi sono stati gli incontri e i confronti per definire il programma di massima, diversi i professionisti coinvolti.

7 Consulenza

di Cinzia Migani e Valentina Vivoli

7.I Il contesto

Sin dalle prime fasi di apertura di Aneka, il servizio di consulenza è stato messo a disposizione di tutte le scuole del territorio della provincia di Bologna e di chi, a diverso titolo, occupa un ruolo attivo nelle politiche e nelle azioni finalizzate a fronteggiare il disagio e a promuovere il diritto allo studio dei cittadini in età scolastica.

Pensato come *risorsa* ha il preciso compito di accogliere e accompagnare i propri interlocutori nel farsi carico dei problemi, attraverso una prospettiva di lavoro orientata ad agire nella quotidianità e a far leva sull'empowerment e contestualmente sullo sviluppo di comunità.

Il servizio di consulenza, nelle prime fasi di progettazione, è stato immaginato come *luogo fisico di incontro* non routinario per tempi e modalità, ossia come un luogo di incontro altro rispetto a quelli scanditi dalle routine delle organizzazioni di appartenenza dei clienti. Un luogo dove interagire con docenti, studenti, familiari, collaboratori scolastici e con gli operatori delle organizzazioni sociali ed educative che intercettano o si interfacciano con le istituzioni scolastiche per sviluppare una rinnovata conoscenza dei fenomeni che concorrono ad alimentare il disagio scolastico¹. Una conoscenza che è funzionale a definire con maggiore precisione il problema attraverso l'incontro/negoziazione delle diverse rappresentazioni dello stesso, l'individuazione degli elementi di criticità e di forza che caratterizzano il contesto, le risorse interne ed esterne al sistema scuola funzionali a farsi carico o a portare un contributo alla risoluzione o ad arginare lo sviluppo dei fenomeni di disagio.

Ma, soprattutto, in fase di definizione di Aneka si è ipotizzato che la consulenza potesse essere un utile strumento per avviare una "relazione speciale" con i suoi fruitori, caratterizzata dall'incontro fra persone con saperi e professionalità diverse, con bisogni diversi aventi gerarchie di priorità non necessariamente omogenee. E con attese diverse sull'attività di consulenza.

7.2 L'utilità della consulenza

Sulla modalità di avvio della relazione e sulle domande da accogliere ci si è confrontati più volte sia in fase di definizione delle caratteristiche che avrebbe dovuto assumere il servizio di consulenza con il gruppo di lavoro interistituzionale², sia nel gruppo di lavoro che ha portato un contributo diretto alla costruzione del progetto presentato in giunta provinciale nel 2004 e, infine, con i consulenti entrati in servizio nel 2005. Gli interrogativi più frequenti erano: che tipo di domande possiamo accogliere? Che tipo di approccio consulenziale/relazionale è opportuno privilegiare? Tre sono le istanze che hanno orientato le scelte delimitando i contorni delle risposte a quelle domande e influenzato largamente le nostre immaginazioni in ordine alla costruzione dell'architettura operativa del servizio di consulenza, che oggi può contare su procedure standardizzate e consolidate. Nel dettaglio:

- la storia e le caratteristiche dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" della Provincia di Bologna, che non gestisce direttamente servizi alla persona, fatta esclusione per i servizi offerti dalla biblioteca, ma piuttosto attività che si interconnettono con i diversi servizi sociali, sanitari e culturali del territorio per favorire la promozione della cultura, della salute mentale e della solidarietà sociale e per costruire in stretto raccordo con le risorse formali e informali del territorio servizi di prossimità che implementano le risorse del contesto sociale di riferimento. Una storia che ha orientato una prospettiva di intervento di sistema rivolta alle organizzazioni e non al singolo, anche se spesso sono singoli soggetti a generare le occasioni di primo contatto con il servizio. Una storia che ha delineato e precisato il campo di azione di Aneka in fase di costituzione: le domande ammissibili erano quelle che si prestavano a promuovere interventi sul contesto e non sul singolo;
- i valori di riferimento delle esperienze maturate negli anni: ossia la prospettiva del benessere a scuola e dell'empowerment del singolo e di contesto;
 le funzioni e le risorse già esistenti nel territorio di riferimento.

Si è così convenuto che le domande di diretta pertinenza della consulenza potessero essere quelle che ponevano interrogativi sulle tipologie di servizi offerti, sulla documentazione in ordine alle tematiche relative alla promozione del benessere a scuola, sui problemi di disagio scolastico che coinvolgevano ed erano riconosciuti come tali dal sistema scolastico, sulle modalità di costruire e alimentare le connessioni con le agenzie sociali ed educative nonché con gli attori sociali del territorio.

Si sono definite nel contempo le caratteristiche principali e in parte trasversali delle relazioni di consulenza attivabili a partire dalla diversa tipologia della domanda. La caratteristica che per eccellenza connota il servizio è quella di riconoscere al "cliente"; lo status di protagonista principale nella definizione dell'oggetto di lavoro della consulenza e nella definizione delle azioni perseguibili per produrre processi di cambiamento, finalizzati a promuovere strategie di miglioramento sostenibili nel tempo immediato e prospettico. Una prospettiva temporale di azione, quindi, che pur prendendo l'avvio dal passato prossimo/presente (contesti di lavoro attuali) conserva una prospettiva di media e lunga durata⁴.

Nel dettaglio, le direttive di azioni attorno alle quali si sono costruite le procedure del servizio di consulenza sono state:

- informare i fruitori di Aneka sulle attività concernenti le tematiche relative al disagio scolastico e alle strategie finalizzate alla promozione del benessere a scuola e al patrimonio librario e documentario disponibile all'interno della biblioteca dell'Istituzione. Questo ambito è stato particolarmente rilevante al momento di rendere nota una nuova risorsa esistente nel territorio. Ma ad oggi altri sono i canali con cui si rendono visibili le opportunità costruite da Aneka (ad esempio strumenti quali la newsletter, il sito web ecc.);
- connettere le risorse presenti nel territorio della provincia di Bologna: dall'analisi e dal confronto sul problema presentato si può rintracciare nell'ambiente sia interno sia esterno all'organizzazione scolastica possibilità fino ad allora inesplorate o "ri-vedere" sotto una diversa prospettiva quelle note;
 raccogliere le richieste di aiuto fatte dalle singole scuole o da altri attori
- interistituzionali per affrontare problemi, più o meno complessi, che minano o compromettono il benessere dell'organizzazione scolastica e delle persone che la abitano.

Pur avendo individuato molti mezzi per favorire il contatto fra il servizio e le organizzazioni del territorio, la scelta di aprire un punto di ascolto ha rappresentato sicuramente il mezzo più efficace – perché identificabile con un luogo fisico, con regole di accesso rispettose dei tempi di lavoro degli operatori – per accogliere e selezionare le domande e per dare l'avvio al processo di forme di collaborazioni più o meno strutturate con le organizzazioni del territorio.

Sono diverse le ragioni sostanziali che hanno portato a tratteggiare le peculiarità del servizio di consulenza nel modo appena descritto. Innanzitutto le caratteristiche specifiche dello strumento consulenziale. Si tratta di uno strumento agile per interagire con le diverse istituzioni del territorio e con le scuole; coerente con i costrutti dell'empowerment e quindi funzionale a promuovere partecipazione piuttosto che resistenza o delega all'esperto; adattabile ai tempi e alle modalità di azione delle diverse organizzazioni. È uno strumento utile a costruire informazioni sul contesto e a coprogettare azioni su problemi di natura complessa, cioè non direttamente ascrivibili nell'ambito di una specifica professionalità o di esclusiva pertinenza di una singola organizzazione. Inoltre la consapevolezza che la consulenza rappresenti uno dei servizi di base da offrire alle scuole dell'autonomia, come indicato nell'art. 22 della legge regionale 12/2003: Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto

l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale anche in integrazione tra loro⁵.

La modalità con la quale il servizio di consulenza è stato pensato corrisponde pienamente alla visione strategica di Aneka. Permette infatti di vedere nell'attività di consulenza il luogo per sostenere le organizzazioni nella ricerca di soluzione dei problemi o di assunzione della consapevolezza che alcuni problemi, proprio per la complessità che li caratterizza e per il forte intreccio che hanno con altre problematiche direttamente riconducibili e dipendenti da fenomeni sociali di quel contesto o della società, non presentano soluzioni totali, ma possono essere arginati o momentaneamente disinnescati con soluzioni temporanee e non necessariamente replicabili. Ma anche il luogo per assumere direttamente informazioni funzionali a costruire quadri conoscitivi più aderenti alla realtà del sistema scolastico attraverso la costruzioni di immagini condivise sulle scuole del territorio a partire da una conoscenza più diretta di:

- contesto fisico;
- contesto sociale;
- interazioni formali;
- interazioni informali:
- interpretazioni degli attori sociali.

7·3 Il flusso e la tipologia delle richieste

Dal mese di aprile del 2005 ad oggi sono pervenute diverse richieste di consulenze, alcune di queste aventi caratteristiche ricorrenti, altre decisamente specifiche.

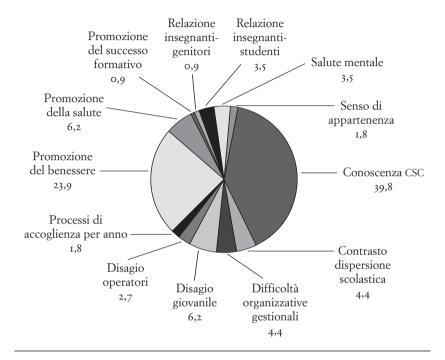
La FIG. 7.1 permette di cogliere rapidamente informazioni sulle diverse tipologie di richieste accolte dal servizio. Non si è, invece, mantenuta traccia di quelle giunte soprattutto nei primi mesi di apertura dello sportello di ascolto, ritenute incongruenti con le finalità di Aneka e quindi con la gamma dei servizi messi a disposizione.

Dal grafico si evince che nella maggior parte dei casi si tratta di richieste di tipo informativo inerenti alle attività offerte da Aneka o sulle attività promosse da altre organizzazioni del territorio. Una parte consistente delle richieste pervenute ha dato avvio, invece, a processi consulenziali a partire dalla domanda di aiuto portata da uno o più membri dell'organizzazione scolastica con mandato condiviso, o negoziato con il vertice della stessa.

7.4 Gli strumenti a supporto della consulenza

Fra i diversi "attrezzi" a disposizione nella cassetta dei consulenti, alcuni più di altri ci sono sembrati funzionali a sostenere la filosofia di consulen-

FIGURA 7.1 Richieste pervenute distinte per bisogno espresso (valori in percentuale)



za privilegiata, ossia quella orientata a rispondere ai bisogni del cliente costruendo empowerment e sostenendolo nell'impresa di percepire, capire e agire sugli eventi che si verificano nel suo ambiente e nel contempo a promuovere sviluppo di comunità.

Gli strumenti individuati sostenevano il consulente nel lavoro quotidiano, che non si sostanzia in attività volte a individuare "in solitudine" eventuali soluzioni dei problemi. Ma piuttosto in attività finalizzate a cercare con il cliente e i diversi portatori di interesse lo sviluppo di conoscenza, l'elaborazione di modalità di risoluzione dei problemi partendo dalla valorizzazione delle competenze di organizzazioni/clienti e del contesto al quale appartengono.

Privilegiando metodologie di lavoro che facilitano lo sviluppo di empowerment e comunità, facciamo un breve cenno agli elementi necessari e per eccellenza propri, dal nostro punto di vista.

- a) Le fonti e gli strumenti, come:
- la ricerca sociale, che rappresenta un "attrezzo" privilegiato e indispensabile per raccogliere informazioni, per ridurre le incertezze attraverso la pro-

duzione di rappresentazioni più semplificate del contesto e dei fenomeni osservati, per migliorare l'efficacia delle azioni delle organizzazioni, per cogliere la sfida del navigare in un mare poco conosciuto senza punti di riferimento evidenti; per rilevare, elaborare, interpretare e restituire i dati utili a fissare le coordinate della situazione in cui si opera, con il contributo diretto dei portatori di interesse; per riorientare il processo di consulenza attraverso la riformulazione della domanda, la definizione di obiettivi condivisi e azioni sostenibili. Ancora, la ricerca rappresenta un valido strumento, perché: contribuisce alla conoscenza di fenomeni spesso poco noti; permette di studiare la rilevanza di un fenomeno in un contesto; permette di agire processi di negoziazione sociale sin dalla prima fase dell'esplorazione osservativa, attraverso l'osservazione partecipante; facilita lo sviluppo di azioni progettuali orientate, là dove ci si trova in situazioni di emergenza sociale; razionalizza le politiche di intervento sociale. Infine, perché permette di evitare la trappola di una diagnosi/terapia sommaria del problema, secondo una visione causale-lineare dei problemi; permette di colmare la distanza fra analisi e intervento; permette di dialogare in modo aperto e immaginativo con i limiti e le possibilità d'azione nell'ambito del processo consulenziale;

- le fonti informative e documentarie, così utili e fondamentali per definire al meglio l'oggetto di lavoro e i confini delle attività possibili in un dato contesto. Segnaliamo come valore aggiunto il repertorio documentario custodito nella biblioteca dell'Istituzione e nello specifico nella sezione di documentazione di Aneka. Servizi per il benessere a scuola. Un repertorio di fonti dirette (libri, riviste, materiale grigio) e informazioni strutturate (rassegne bibliografiche, tesi di laurea) sulla letteratura inerente alle tematiche di pertinenza; raccolta delle prassi agite sul territorio locale e nazionale sui temi inerenti all'oggetto della consulenza.
- b) Il modo di entrare in relazione/interazione con i diversi attori e con le loro organizzazioni di appartenenza, fra questi:
- il lavoro di rete;
- la progettazione sociale⁶.

7.5 I prodotti della consulenza

Diversi sono gli esiti riconducibili alle varie attività della consulenza:

- alcuni sono diretti, come le relazioni che concludono il processo consulenziale;
- altri interdipendenti, come l'avvio di percorsi di progettazione copartecipata con i soggetti della consulenza e attori del territorio direttamente interessati a promuovere azioni per farsi carico del problema/oggetto della consulenza;
- altri ancora indiretti, come l'implementazione o la ridefinizione delle attività programmate annualmente dall'istituzione e nello specifico dallo staff di Aneka in stretto raccordo con l'assessorato di competenza della Provincia.

Alcuni di questi esiti della consulenza trovano un loro spazio di narrazione autonomo in alcuni capitoli di questo libro⁷, mentre altri – soprattutto quelli riconducibili alla progettazione e realizzazione di attività specifiche all'interno di organizzazioni del territorio – sono stati descritti direttamente dai clienti in un libro di recente pubblicazione⁸. È per questo che ci sembra opportuno tratteggiare solo alcuni passaggi funzionali al processo consulenziale:

- I. raccolta e prima analisi della domanda; costruzione delle prime informazioni sul contesto che genera la richiesta;
- 2. individuazione dei protagonisti con i quali ridefinire i contorni della domanda/area problema da affrontare nel corso del processo di consulenza;
- 3. definizione del patto di lavoro nel quale le parti in causa si impegnano a codefinire la rappresentazione del problema e ad indicare strategie sostenibili di miglioramento organizzativo, nel breve/medio/lungo termine;
- discussione degli esiti del lavoro del gruppo con i decisori organizzativi. Il percorso di consulenza prevede mediamente cinque o sei incontri⁹ con i referenti dell'organizzazione e degli enti/consulenti che collaborano con la stessa per la risoluzione di problemi analoghi o concomitanti. Gli incontri sono condotti da due consulenti del servizio Aneka. Questa scelta – anche se onerosa – si fonda sulla precisa convinzione che sia funzionale a costruire un'interazione capace di valorizzare i diversi punti di vista nella riformulazione della domanda/area problema, di sostenere lo sviluppo di diverse ipotesi possibili per affrontarli, di orientare il gruppo nella ricerca e individuazione dell'ipotesi più sostenibile a partire dal contesto dato, evitando di prendere derive orientate al raggiungimento del risultato a tutti i costi, ma ricordandosi però di dichiarare in modo esplicito, soprattutto, ma non solo, nella fase della definizione delle proposte sostenibili, il punto di vista non neutrale che portiamo come consulenti di un servizio orientato alla ricerca di soluzioni che puntano allo sviluppo di promozione del benessere del contesto e dell'individuo.

Il documento¹⁰ che viene consegnato al termine del percorso ai referenti delegati evidenzia:

- l'analisi del contesto che genera la domanda e delle risposte già date o tentate nonché delle connessioni che esistono fra il problema e il sistema delle risposte, le cornici teoriche di riferimento dei singoli attori scolastici che partecipano al gruppo di lavoro e quelle prevalenti a livello organizzativo;
- la riformulazione condivisa del problema e la definizione delle aree di problema sulle quali si ritiene sia fondamentale intervenire per orientare e produrre cambiamenti nelle strategie di fronteggiamento dei problemi messi in atto a livello organizzativo;
- l'individuazione delle risorse presenti all'interno del proprio contesto organizzativo o delle reti interorganizzative di afferenza (vedi ad esempio i gruppi di lavoro che vedono la presenza di operatori del sistema scolastico e dei servizi territoriali);

- la definizione delle aree di attività da programmare per rinforzare, implementare, modificare le attività di routine o già in essere^π o da progettare ex novo;
- la costruzione di un piano più o meno articolato di azioni;
- la discussione/legittimazione del piano di lavoro da parte del dirigente e degli organi legittimati a prendere decisioni in merito (vedi ad esempio il consiglio d'istituto, il collegio dei docenti, i consigli di classe).

È in quest'ultimo caso che può accadere che la consulenza venga implementata con altri servizi presenti in Aneka o che si trasformi in supporto alla progettazione, ricerca-azione o realizzazione di attività specifiche promosse dall'organizzazione. Richieste che questa volta sono seguite dalla messa a punto di prodotti specifici. Fra questi quelli più ricorrenti riguardano:

- gli strumenti di monitoraggio e di valutazione dei progetti per il benessere a scuola, in essere o in fase di progettazione;
- la definizione di progetti di formazione;
- la realizzazione di percorsi di formazione rivolti agli attori del sistema scolastico;
- la definizione delle aree di collaborazione progettuale possibili fra il centro o la scuola e la loro e nostra rete di afferenza;
- la realizzazione di materiale documentario specifico su progetti in essere o in fase di definizione, al fine di facilitarne la divulgazione fra gli addetti ai lavori, ma soprattutto fra gli studenti e/o i loro familiari.

Le informazioni raccolte attraverso i percorsi di consulenza per noi sono funzionali ad alimentare un servizio che si fonda sulla convinzione che i portatori di interesse non sono da considerare alla stregua di clienti diretti o indiretti ma piuttosto come persone che partecipano alla rappresentazione dei problemi e quindi alla costruzione dei servizi da erogare (orientamento e ampiezza del raggio di azione).

Il "meta-esito" del processo di consulenza è dunque quello di promuovere e generare sviluppo di comunità: ossia l'allargamento del gruppo di persone che prende coscienza del problema e si attiva per farsene carico. Un'assunzione di carico che rimanda però alla possibilità effettiva di poter agire spazi di potere concreto (vedi il contributo alla definizione del problema, alla ricerca e selezione di informazione utili per trattarlo, alle costruzione del piano di lavoro/azioni programmabili), senza dimenticarsi delle regole del gioco che vigono nel contesto d'azione.

Note

- 1. Fra i diversi contributi cfr. il recente libro di G. Mancini, *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Il gruppo di lavoro interistituzionale, denominato Comitato di pilotaggio, è lo strumento di governo di cui si è dotata la Provincia per orientare e definire le attività annuali

previste nell'ambito della convenzione stipulata fra Istituzione "G. F. Minguzzi" e Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna.

- 3. È per questo motivo che abbiamo scelto di virgolettare il termine "cliente", perché a nostro avviso i significati ricorrenti attribuiti a questo termine non contemplano tutte le accezioni con le quali noi immaginiamo il cliente/utente/fruitore del servizio: ossia un portatore di interesse che partecipa alla costruzione dei servizi.
- 4. Cfr. l'ormai classico contributo di E. H. Schein, *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni di aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- 5. Nell'art. 22 della legge vengono esplicitate con precisione le caratteristiche che devono avere i Centri di servizio e di consulenza territoriali, intesi come un nuovo "nodo" delle reti interistituzionali a supporto dell'autonomia scolastica.
- 6. Cfr. in questo volume i capitoli specifici dedicati al tema della progettazione e del lavoro di rete (CAPP. 10 e 12).
- 7. Nello specifico stiamo pensando al CAP. Io sulla progettazione e ai capitoli della terza parte riguardanti le attività di rete promosse dall'Istituzione "G. F. Minguzzi".
- 8. Cfr. V. Vivoli, C. Migani (a cura di), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*, Carocci, Roma 2007.
- 9. Le modalità dell'incontro seguono una sorta di protocollo che abbiamo messo a punto a partire dall'esperienza maturata sul campo tenendo conto anche del vincolo/opportunità di rappresentare un servizio con risorse umane definite rivolto alle scuole del territorio della provincia e alle organizzazioni con compiti specifici in ordine alla promozione del benessere scolastico.
- 10. Il documento che viene consegnato al termine del percorso viene redatto dopo ogni incontro e discusso nella sua veste parziale di *work in progress* all'inizio di ogni incontro successivo. Spesso nel documento complessivo vengono riportati paragrafi scritti direttamente dai membri del gruppo a partire da compiti affidati su diretta indicazione del gruppo.
- II. Le attività non contemplate nella routine dell'organizzazione rimandano quasi sempre a compiti promossi attraverso progetti specifici gestiti direttamente e unicamente dalla scuola, o in partenariato con altre organizzazioni del territorio o completamente affidati ad enti accreditati, come ad esempio gli enti formazione.

Sensibilizzazione e formazione

di Valentina Vivoli e Cinzia Migani

Il lungo lavoro nel tempo ha bisogno di questa lenta durata, perché si possano compiere tutte le sue metamorfosi: i mutamenti nella costellazione concettuale, la comparsa di idee nuove che prima sono alla periferia dell'opera in corso, poi si muovono verso il centro obbligando altre idee a migrare dal centro alla periferia.

E. Morin, I miei demoni, Meltemi, Roma 2004, p. 209.

8.1 Sensibilizzazione

Ouando nel 2003 iniziò la riflessione sull'opportunità di costruire un centro di servizi a supporto delle scuole dell'autonomia per affrontare le problematiche relative al disagio scolastico e al fronteggiamento della dispersione scolastica, non prendemmo in benché minima considerazione l'idea di costruire un servizio di formazione. Sembrava già troppo sfidante l'ipotesi di programmare un corso di formazione per dirigenti scolastici, pur avendone individuato l'esigenza al fine di rendere più tangibili e sostenibili alcuni cambiamenti introdotti e annunciati attraverso i processi organizzativi promossi con i laboratori di miglioramento. Se sembrava complesso porsi il problema della formazione di un gruppo specifico di professionisti del sistema scolastico a partire da nodi problematici ben individuati, porsi il problema della formazione degli operatori scolastici in senso lato sembrava davvero improbabile, nonostante l'importante e ormai lunga esperienza dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" nella formazione degli operatori socio-sanitari¹. Diverse erano le ragioni, i vincoli che lasciavano intuire che non era ancora prefigurabile questa prospettiva di sviluppo dei servizi da offrire alle agenzie e istituzioni educative e formative del territorio. La prima rimanda a precise scelte istituzionali: le attività di formazione vengono attivate solo nel momento in cui – escluse rare eccezioni – c'è una richiesta che viene sollecitata dall'esterno (da gruppi di operatori, organizzazioni, servizi sanitari e sociali, pubbliche amministrazioni). Una sollecitudine che viene accolta là dove la formazione si configura come uno strumento utile a produrre una trasformazione innovativa, ossia un percorso funzionale a generare un cambiamento per farsi carico di un problema non ordinario, dettato spesso da fenomeni macrosociali che determinano la necessità per le singole organizzazioni e per i loro operatori di riposizionarsi. In fase di definizione delle attività che avrebbero contraddistinto Aneka e definito le funzioni che avrebbe svolto sembrava davvero prematuro e fuori luogo, anche se auspicato, ipotizzare tale servizio: diversi gli enti accreditati per farlo, molti dei quali con sede a Bologna, moltieplici e diversificate le offerte, poche le richieste avanzate dalle scuole e dai singoli docenti e dai professionisti del settore. La seconda ragione rimanda all'analisi di contesto rilevavamo che le scuole erano più orientate a investire su proposte finalizzate a risolvere problemi urgenti e da loro ben identificati nei bisogni dell'allievo.

Tutto ciò rafforzò in noi la consapevolezza che i tempi non erano ancora maturi per puntare sul coinvolgimento delle persone e delle organizzazioni in processi di apprendimento finalizzati a introdurre nuove prospettive organizzative. La vera innovazione sostenibile sembrava essere quella di promuovere azioni finalizzate a stimolare gli operatori scolastici, a ripensare il proprio operato attraverso proposte culturali non invadenti in termini di impegno di tempo e dedizione, ma certamente altamente invasive, perché dissonanti con il sapere consolidato e diffuso in ordine alla modalità di affrontare il problema del disagio a scuola. Si è scelto pertanto di privilegiare attività di "promozione culturale" per divulgare la prospettiva del benessere intesa come un modo più efficace e solidale per affrontare fenomeni complessi quali disagio, dispersione scolastica e abbandono. In quei tempi non era infrequente ricevere di fronte alla nostra proposta qualche cenno di dissenso, in quanto inadeguata ad affrontare l'urgenza e la profondità di questi fenomeni. La domanda ricorrente che ci veniva dagli operatori era: come si fa a parlare di promozione del benessere a fronte di un dilagante disagio?

Si ritenne allora che sensibilizzare e diffondere un approccio metodologico non teso a riparare il meccanismo rotto nel disagio scolastico ma centrato sull'amplificazione delle risorse, sull'empowerment, sul creare opportunità di ben-stare e ben-divenire a scuola fossero in quello scenario la priorità. Sono stati predisposti "contenitori" diversi che a tutt'oggi occupano un loro spazio nella programmazione annuale, rivolti agli operatori del sistema scolastico. Gli obiettivi che hanno e ancora oggi caratterizzano le attività di promozione culturale sono:

- diffondere la cultura della promozione del benessere;
- attivare una rete di confronto con i diversi portatori di interesse, gli insegnanti in primis, rispetto alle esperienze realizzate nel nostro e in altri contesti;
- valorizzare le significative prassi agite nelle scuole;
- attivare una rete di confronto articolata fra i soggetti che a vario titolo esercitano competenze e responsabilità in ordine alla prevenzione del disagio e alla promozione del benessere a scuola dei giovani;
- promuovere la riflessione su interventi innovativi volti a superare situazioni di disagio riferibili al contesto attraverso l'empowerment dei singoli attori del sistema scolastico, restituendo competenze al sistema e agli attori.

La curiosità di persone di cui eravamo riusciti a catturare l'interesse, il delinearsi delle prime richieste di formazione da parte di alcuni rappresentanti del sistema scolastico e la necessità di incidere in processi di cambiamento all'interno del sistema scolastico hanno portato a definire alcune proposte formative e successivamente a strutturare un nucleo di azioni coordinate.

8.2 I contenitori

La realizzazione di attività finalizzate a promuovere una cultura del benessere ha dato sicuramente più di un buon frutto. E con essa, quindi, le scommesse che:

- per promuovere processi di cambiamento è necessario assumere l'altro –
 anche il più debole come protagonista attivo;
- l'incontro con i diversi specialismi è una, in alcuni casi la sola, possibilità per migliorare situazioni problematiche fortemente compromesse da soluzioni inidonee o dalla complessità e incidenza del fenomeno.

Le attività di sensibilizzazione sono state studiate ancora una volta a partire dalla florida tradizione dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" nel campo della comunicazione sociale, ossia di quella forma di comunicazione volta a difendere e promuovere valori e diritti sociali. Nel caso specifico la comunicazione sociale è stata vista: come volano per difendere e promuovere il diritto all'istruzione; come fonte di produzione e arricchimento del capitale sociale del contesto di appartenenza; come strumento per sviluppare comunità scolastiche competenti, capaci di prendersi cura del ben-essere sociale del singolo e della scuola e di non rinunciare al diritto-dovere in carico agli adulti di farsi carico della istruzione/formazione degli studenti e nel contempo al diritto-dovere degli studenti di formarsi.

In particolare, sono stati immaginati: seminari di approfondimento a partire da domande ricorrenti ed emergenti nelle diverse interazioni con i portatori di interesse, appuntamenti per presentare libri di recente pubblicazione o particolarmente significativi per i contenuti², convegni annuali di carattere nazionale³ curati da Aneka e Istituzione "G. F. Minguzzi", proposti nell'ambito dell'evento denominato "La comunità che apprende", promosso con cadenza annuale dall'Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna⁴.

I seminari hanno alimentato l'incontro e il confronto con diversi attori del territorio provinciale e hanno permesso di favorire la conoscenza delle esperienze condotte sul territorio. Esperienze che si contraddistinguono spesso per l'eccellenza ma anche per la solitudine e il silenzio da cui spesso sono circondate, rimanendo – il più delle volte – patrimonio di chi le agisce o di chi ne fruisce, lasciando spesso poche e volatili tracce.

Diversi sono stati i seminari promossi. Ci sembra utile ricordarne due più di altri per l'importanza e attualità dei temi proposti, ma anche perché realizzati pochi mesi prima dell'apertura al pubblico di Aneka. Entrambi sono stati centrati sul rapporto scuola-territorio: con il primo si è centrata l'atten-

zione sulle diverse aspettative che i molteplici attori del territorio hanno verso la scuola; il secondo si è focalizzato invece sulle aspettative che ha la scuola verso la comunità, in ordine alla gestione delle difficoltà che incontrano alcuni studenti a rimanere nel circuito scolastico.

Nel 2005 è stato promosso il primo percorso di info-formazione⁵ sugli strumenti della promozione del benessere a scuola, rivolto a docenti, formatori, operatori e rappresentanti degli organi scolastici della provincia. Molte le persone che hanno accolto la proposta, ma anche molti i segnali di insoddisfazione verso la proposta stessa. Diverse le lamentele rispetto al fatto che le attese dei più erano state tradite, perché gli strumenti – desunti dalla psicologia di comunità e dalla sociologia – da noi assunti come centrali e proposti ai presenti non sembravano rispondere ai problemi concreti che i docenti si trovavano a vivere nella quotidianità. Le delusioni e frustrazioni raccolte in modo esplicito e implicito nel corso della prima giornata ci hanno portato a riflettere e a confrontarci in team per capire come attrezzarci nelle due giornate successive. La seconda giornata il numero dei presenti si era decisamente ridimensionato.

Paradossalmente è stato da un lato da questo inizio faticoso e dall'altro dalla consolidata esperienza dei laboratori di miglioramento, condotti in scuole diverse per ordine e grado nonché territorialità, che si sono costruite le premesse per strutturare il servizio formazione; in particolare due sono state le domande raccolte dai docenti incontrati:

- come diffondere anche all'interno della propria scuola la cultura della promozione del benessere?
- come coinvolgere i dirigenti nelle azioni pensate per migliorare il benessere a scuola?

Queste domande sono state accolte e prese sul serio: aveva così inizio la scommessa per raggiungere una nuova frontiera.

8.3 Dalla sensibilizzazione alla formazione

Se non speri l'insperato, non lo troverai Eraclito⁶

La sensibilizzazione è ancora un aspetto molto importante del lavoro di Aneka e nel tempo ha percorso filoni di approfondimento rispetto ad esigenze specifiche di singole scuole, ha aperto lo sguardo a temi che attraversano o sfiorano tangenzialmente il disagio scolastico, fra questi il bullismo, le *life skills*, il *burn-out* dei docenti, il rapporto fra adulti e adolescenti, la resilienza ecc.⁷

L'orizzonte delle azioni si è ampliato e nelle varie occasioni di incontro con gli interlocutori del servizio (le consulenze, i tavoli di lavoro interistituzionali ecc.) si è definita la necessità di realizzare ambienti in cui co-costruire

la rivisitazione delle competenze dei ruoli degli attori rispetto ai diversi cambiamenti in cui la scuola era coinvolta (da quelli normativi ai nuovi bisogni degli studenti).

Di fronte alla complessità nel fronteggiamento del disagio scolastico, la frammentazione degli interventi e il disorientamento prodotto dalla percezione di incapacità nel trovare/formulare risposte avevano costituito terreno fertile per descrizioni che impoverivano le scuole.

Erano mancanti di competenze, necessitavano dell'intervento di altre professionalità per attivare una delega totale su questioni che sfuggivano dalla normalità, intesa in questo caso come ordinarietà, un "gioco relazionale" di squalifiche reciproche nel caso in cui la situazione fosse o meno cambiata e una parcellizzazione della relazione di apprendimento nei rivoli delle diverse professionalità. In questo scenario e rispetto alle funzioni che Aneka rappresentava per il territorio è stato strutturato un servizio di formazione i cui temi portanti vertono su:

- l'empowerment dei singoli (insegnanti, funzioni strumentali, dirigenti scolastici), quale volano di processi di cambiamento e di reciproco potenziamento all'interno del sistema scuola;
- la valorizzazione del capitale sociale del sistema scuola quale coprotagonista con altri agenti della comunità di azioni e strategie per il benessere sociale, per portare a sintesi organizzativa quanto realizzato e quanto ancora da realizzare per promuovere il benessere a scuola.

Infatti la connessione tra benessere nella relazione di apprendimento e successo scolastico-formativo è comprovata da tempo, così come la relazione tra successo formativo e qualità dell'organizzazione. Promuovere il benessere nella scuola assume il significato di adottare una visione d'insieme che orienta le singole attività generatrici di servizi verso azioni pensate e progettate in una prospettiva di sistema. L'approccio presuppone che gli attori della comunità scolastica (studenti, insegnanti, dirigenti, genitori personale amministrativo, ATA...) più che come singoli ruoli correlati da regole basate sui principi dei diritti e dei doveri, possano essere riletti all'interno di una variegata rete interconnessa di funzioni interne ed esterne al "fare scuola" in senso stretto, in grado di esprimere valore a partire dal recupero di specifiche aree tematiche ma in un contesto di significati che consente di riconnettere esperienze isolate a strutture che la rete può contribuire a definire e ridefinire in un quadro di competenze indirizzate da "intelligenze multiple", intelligenze emotive e intelligenze sociali.

Questo rilancia un diverso modo:

- di vedere la scuola dell'autonomia, non più come ripiegata su se stessa e bisognosa di aiuto e soluzioni provenienti dall'esterno (delega), ma come un tassello della comunità che costruisce possibili risposte con gli altri attori del sistema;
- di vedere l'ambiente esterno alla scuola e di comporre un quadro in cui i diversi soggetti interagiscono per conseguire obiettivi comuni di benessere sociale;

 di vedere l'interno della scuola non più docente-centrico ma fatto di una pluralità di soggetti che concorrono alla qualità del servizio.

La formazione si è strutturata in:

- 1. formazione programmata, che risponde a esigenze di carattere generale e/o trasversale ed è orientata a fornire e supportare le competenze che servono per operare all'interno dell'organizzazione che cambia, a ricontestualizzare senso e finalità, a valorizzare il capitale sociale, a svolgere un ruolo di gestore di processi orientati alla mission della scuola;
- 2. *formazione obiettivo*, che risponde a esigenze rappresentate dai singoli istituti ed è volta a fornire competenze di tipo specialistico-settoriale per svolgere, migliorare, innovare le attività proprie della scuola.

Le attività che ne sono discese sono state costruite a partire dai seguenti capisaldi organizzativi e tematici:

- programmazione, che tenesse conto sia di obiettivi di lunga durata orientati a promuovere azioni di sistema, sia di obiettivi di breve e medio termine volti ad accogliere i bisogni espressi da alcune istituzioni scolastiche della Provincia in merito alle situazioni di disagio rilevate nel proprio contesto (vedi ad esempio il progetto "Fronte del banco");
- diffusione di un nuovo modo di affrontare il disagio scolastico, attraverso l'assunzione di un diverso modello teorico-epistemologico che affronta il malessere ponendo l'accento sulle risorse del singolo e del contesto piuttosto che sulle mancanze;
- riconcettualizzazione e approfondimento del sapere teorico a partire dalle prassi agite nei contesti specifici, tenendo anche conto degli esiti del monitoraggio dei processi avviati.

La consulenza organizzativa ha supportato e integrato in alcuni casi i processi di formazione, consentendo quel legame di continuità e di contestualizzazione dei processi avviati. Questo grazie anche all'importante investimento fatto sulla valutazione delle attività di formazione, una valutazione che ha permesso di seguire e orientare i processi sia a livello di micro che di macrosistema?

Attraverso le esperienze realizzate soprattutto nell'ambito della formazione per dirigenti scolatici¹⁰ è stato possibile implementare il servizio di formazione con l'"ambiente" della FAD¹¹. Nella TAB. 8.1 alcuni numeri.

TABELLA 8.1	
Sintesi delle attività svolte	

		Periodo di riferimento	Persone coinvolte
ı. Seminari e convegni		4/2005-5/2007	280
2. Formazione		10/2005-5/2007	306
3. Progetti speciali:	formazione	10/2005-4/2007	292
	convegni	10/2006-6/2007	70

8.4 Conclusioni

Entrando nel merito delle riflessioni sul lavoro svolto in questi anni possiamo affermare che, a differenza del passato, oggi con la cultura della promozione del benessere si è finalmente aperto uno spazio di dialogo, certamente non ancora stabilizzato tra soggetti istituzionali diversi (enti di formazione, scuole, amministrazioni locali) grazie al quale l'idea di promozione del benessere nella scuola si è trasformata in idea di promozione del benessere della scuola con il coinvolgimento di attori che con essa interagiscono.

Il benessere ha cessato di essere un qualcosa che riguarda solo gli adolescenti in quanto soggettività che esprimono il disagio, per divenire un interesse della comunità che, attraverso i suoi rappresentanti istituzionali, pone accento e attenzione a migliorare le condizioni dell'essere a scuola e della scuola e assume la consapevolezza del suo protagonismo e della responsabilità dei singoli attori.

In questa direzione, non possiamo esimerci dalla responsabilità (oneri e onori) di aver co-costruito con i soggetti con cui abbiamo lavorato (attraverso la consulenza, le ricerche, le attività di promozione culturale, i laboratori ecc.) una cultura condivisa, che si fonda sulle seguenti premesse:

- la soluzione dei problemi che scaturiscono in seno al contesto scolastico non può essere delegata agli "esperti" ma deve emergere da una ricerca che coinvolge i diversi attori del sistema scuola;
- occuparsi del benessere del contesto e non solo di coloro che sono etichettati come soggetti disagiati o a rischio di disagio rappresenta la strada maestra per promuovere inclusione, per superare i fenomeni di discriminazione, per perseguire il successo scolastico, per garantire la tutela dei diritti di cittadinanza a tutti.

In sintesi, di avere portato un contributo attraverso la promozione della cultura del benessere a scuola allo sviluppo di una comunità scolastica competente.

Note

- 1. I primi percorsi di formazione per operatori sociali e della salute mentale sono stati promossi verso la fine degli anni Ottanta del secolo scorso in stretta collaborazione con l'Università di Bologna e i servizi sanitari e sociali locali.
- 2. Il contenitore in oggetto è stato denominato "Il piacere di fare e diffondere cultura. L'appuntamento con il libro", e si è articolato sostanzialmente in tre incontri per anno scolastico.
- 3. Sui seminari realizzati dall'istituzione nell'ambito dell'evento della Provincia sono stati prodotti e pubblicati diversi documenti, fra questi il libro curato da C. Migani, *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma 2004.
- 4. Si tratta di un appuntamento ormai rituale, di rilevanza nazionale, in cui si riflette e ci si confronta su una particolare tematica proposta dal gruppo di lavoro del Servizio scuola della Provincia. L'evento ha una durata di circa due mesi (da ottobre a dicembre), poi-

ché oltre alla giornata di apertura (la prima nel calendario degli appuntamenti) è prevista una serie di attività correlate che arricchiscono la trattazione del tema, come laboratori, tavole rotonde e settimane in cui vengono svolte speciali iniziative con l'intento di divulgare e sviluppare una particolare sensibilità della comunità verso gli argomenti che, di volta in volta, vengono affrontati.

- 5. Si tratta di un ciclo di tre seminari info-formativi, denominato "Progettare il benessere a scuola. La rete degli attori, gli strumenti e gli ambiti d'intervento", e riconosciuto dal decreto dell'USR-Emilia-Romagna prot. n. 3185/A3 del 4 marzo 2004, dal CSA di Bologna.
- 6. Cit. in E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensie*ro, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 55.
- 7. Su questi temi sono state prodotte delle bibliografie messe a disposizioni di chiunque voglia consultarle nel sito www.aneka.provincia.bologna.it.
- 8. In particolare ci si riferisce alla valorizzazione delle potenzialità della scuola dell'autonomia nella promozione del benessere del singolo e della comunità e attenzione all'integrazione delle risorse che esprimono i singoli attori nella condivisione della responsabilità
- 9. Cfr. a questo proposito nel presente volume il CAP. 11 sulla valutazione e il capitolo conclusivo.
 - 10. Cfr. a tale proposito il CAP. 13.
 - 11. Cfr. il CAP. 15.

9

Documentazione

di Carla Bartolini, Valentina Bazzarin, Chiara Bonini, Francesca Mezzadri* e Alessandro Zanini

In questo capitolo presenteremo la filosofia e i livelli di intervento di Aneka su una funzione ritenuta cruciale sin dalla prima ideazione del centro: la documentazione.

La nascita del servizio all'interno dell'Istituzione "Gian Franco Minguzzi" ha fortemente influenzato l'importanza attribuita a questo tipo di attività. La documentazione era qui ritenuta da lungo tempo una componente fondamentale tra quelle messe in atto per stimolare processi di innovazione sociale sempre più articolati, ed accoglieva al suo interno gli intenti comunicativi di ampio raggio che caratterizzavano l'agire organizzativo dell'Istituzione già dagli anni Novanta¹.

In questa direzione è andata la creazione di un'area dedicata a tale scopo, per svolgere tutti quei compiti che la biblioteca della salute mentale e delle scienze umane "G. F. Minguzzi-C. Gentili" non poteva gestire autonomamente. Pur lavorando in strettissimo raccordo con la biblioteca, l'Area documentazione dispone infatti di risorse umane competenti e della strumentazione adatta per integrare i contenuti scritti in prodotti multimediali. La biblioteca rimane così lo spazio storicamente riconosciuto e privilegiato da un'ampia fascia di fruitori, ma non uno strumento unico per tenere traccia dei progetti e per metterli a disposizione della rete e del pubblico.

I compiti congiunti di questi due soggetti sono infatti: la selezione e la conservazione di materiale bibliografico specialistico e la promozione culturale presso enti, associazioni e professionisti impegnati in settori a contatto con la marginalità sociale; la conservazione e la divulgazione di materiale storico e documentale relativo all'emarginazione sociale; la raccolta e l'assemblaggio di materiali su attività progettuali di particolare interesse, attraverso vari mezzi e supporti; la realizzazione di strumenti per la comunicazione, il lavoro di gruppo e la comunicazione esterna dei progetti attraverso prodotti come ad esempio: video, fotografia, CD-Rom, siti web, newsletter, mailing list, agende condivise.

^{*} Francesca Mezzadri è autrice del PAR. 9.5.

È da considerare come un frutto di questa congiunzione il servizio di documentazione interno ad Aneka, che apprende dalle competenze dell'Istituzione e della biblioteca, ricombinandole per ottenere prestazioni mirate nell'ambito della promozione del benessere nelle scuole.

Nel corso del presente capitolo vedremo come produrre documentazione significhi, per l'Istituzione "G. F. Minguzzi" e per Aneka, oltre che garantire e diffondere la memoria di un progetto tra i soggetti della rete che lo ha realizzato, anche favorire le condizioni per l'integrazione dei diversi saperi e per una meta-riflessione sulle attività promosse.

9,1 Visioni e strumenti di documentazione

La particolare natura dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", un ente pubblico che comunica e documenta in modo innovativo, permette di utilizzare una vasta gamma di canali comunicativi. Questa attività è svolta in parte dalle singole aree dell'istituzione e soprattutto dall'Area documentazione, in modo trasversale. La domanda che potrebbe nascere è: "Documentare è anche necessariamente comunicare?". La risposta è sì, e questa posizione è supportata da diversi esperti della comunicazione sociale e del terzo settore, ma anche dagli operatori, che hanno parzialmente colmato la «carenza di testi specialistici sulla documentazione per i servizi sociali» descrivendo quanto appreso dalle loro esperienze. Uno di questi volumi è *Documentazione e servizio sociale* di Laura Bini², assistente sociale e ricercatore universitario che sottolinea come sia necessario il rinnovo di capacità e competenza per la produzione di notizie, conoscenze e dati utili ad una gestione ottimale del rapporto con l'utente, ma anche nelle relazioni con il territorio e i livelli gestionali e progettuali dell'organizzazione.

La documentazione, infatti, si configura come azione all'interno di un generale movimento teso al raggiungimento di un obiettivo e costruito sullo schema di percorso tracciato dal progetto. Questa azione è quindi intenzionale e si sviluppa coniugando dati, informazioni e conoscenza. Documentare è poi un processo circolare attivo che porta ad un continuo confronto tra chi raccoglie ed elabora il materiale e gli *stakeholders*. Questo incontro avviene grazie alla presenza di eventi culturali esterni che si configurano quindi come gli spazi dedicati alla discussione ed alla verifica, e come catalizzatori per la generazione di nuove attività e la connessione di nuovi nodi alla rete.

Gli eventi pubblici sono lo spazio anche del trasferimento della conoscenza sui livelli operativi. La trasferibilità delle pratiche permette a tutti coloro che partecipano al processo, e a chi comincia a farne parte, di non dover ripartire sempre da zero. Se la pratica è efficace si può adottare in altri progetti o con altre reti, accrescendola o plasmandola, in modo tale da renderla utilizzabile in altri contesti.

Chi si occupa di documentazione si rende responsabile di rendere visibile il percorso fatto in modo sincero e a prescindere dal fatto che l'obiettivo del progetto sia stato pienamente raggiunto o meno. Un percorso fallimentare ben descritto può infatti permettere ai soggetti coinvolti di non ripetere gli stessi errori di chi non è riuscito nel suo intento.

Una visione orientata alla documentazione del processo e alla pubblicizzazione di tutte le fasi, e non solo dei risultati, contribuisce a rompere un approccio verticistico ai progetti di inclusione sociale. L'evento pubblico di presentazione e confronto permette di immergersi nella pluralità di voci e pensieri dalla quale è auspicabile che si inneschino nuove progettualità.

Partendo da questi spunti teorici è possibile comprendere meglio la modalità scelta dall'Area documentazione per integrare i diversi elementi, per applicare le teorie e costruire messaggi completi ed efficaci con le risorse disponibili.

9.2 L'Area documentazione dell'Istituzione "Gian Franco Minguzzi"

Per capire cosa ci proponiamo di documentare è necessario capire quali sono le premesse alla comunicazione e chi sono i soggetti ai quali è diretta. L'informazione e la comunicazione, come abbiamo premesso, servono principalmente per presentare l'Istituzione e i suoi progetti attraverso iniziative esterne. Ogni organizzazione che opera nel sociale trae energia dalle relazioni che catalizza, dal numero e dalla tipologia di persone diverse da quelle strettamente coinvolte nei progetti che riesce a informare e coinvolgere nelle attività, dalla possibilità di confronto e dall'accessibilità alla documentazione relativa a diversi progetti. Tutte queste azioni convogliano nella creazione di prodotti di sintesi destinati a un pubblico generico, che deve essere informato sulle attività nel loro complesso, e a destinatari specifici, per i quali è già avviato il processo di conoscenza.

L'obiettivo dell'Area documentazione, nelle sue azioni di supporto agli altri settori, è quello di produrre documenti che rappresentino una voce condivisa di restituzione di esperienze attraverso immagini facilmente fruibili, che siano contemporaneamente sintesi di processi complessi.

La differenziazione degli strumenti è resa necessaria dalla volontà di lasciare traccia dei processi e non solo dei loro esiti. Un esempio di come avviene questo passaggio è la creazione di prodotti multimediali: spesso scelti come strumenti di racconto di progetti, permettono di sintetizzare i contenuti, di renderli fruibili in diverse modalità e di affiancare immagini e *utilities* di varia natura ai testi. La cura del singolo aspetto della comunicazione è garantita dall'attenzione nella selezione del materiale più significativo e della forma più appropriata, ma anche dalla scelta della forma ergonomica ed estetica più adatta e vivace. Si arriva ad individuare la formula che bilancia tutti questi elementi sperimentando combinazioni efficaci di canali, con lo scopo

di creare dei prodotti di comunicazione ottimizzati rispetto agli obiettivi e agli interessi dei soggetti coinvolti.

Ouando ci occupiamo della promozione del benessere a scuola di norma le istituzioni scolastiche sono partner di progetto e primi destinatari³ delle operazioni di documentazione sul tema del benessere. Spesso questi soggetti hanno contribuito attivamente nella fase di produzione del contenuto che noi ci proponiamo di documentare, ma altrettanto spesso hanno svolto azioni in maniera autonoma, scollegata dal progetto nel suo complesso limitandosi poi al resoconto della singola attività. Tra i maggiori limiti con cui le scuole devono fare i conti quando si tratta di documentare vi è la cronica mancanza di tempo e risorse. Frequentemente i report dei progetti sono il risultato di compromessi e le soluzioni si presentano povere, irrigidite nella forma del mero resoconto delle attività e paradossalmente non rendono conto della vera ricchezza data dal lavoro di rete tra le scuole o del benessere generato tra gli studenti che hanno partecipato ai progetti. In questo modo però si svolge un compito, non si compie lo sforzo di immaginarsi nei panni del destinatario. Aneka e l'Area documentazione mettono a disposizione i loro strumenti per provare a superare questi limiti integrando, collegando e diffondendo i contenuti prodotti dai singoli istituti o docenti.

9.3 I prodotti

Una delle difficoltà che spesso incontriamo è quella di trovare la formula più adatta per sintetizzare un processo generato da una rete di persone e istituzioni, sviluppato a forma di rete – coinvolgendo perciò attività diverse che concorrono a rendere il senso del progetto – e, infine, diretto ad una rete, costituita dai tanti portatori di interesse a cui è destinata la comunicazione. La domanda necessaria è quindi: la rete telematica (Internet come web ipertestuale) è sicuramente lo strumento più adatto per documentare una rete di soggetti? La risposta è data da una lettura critica, non semplicemente quantitativa, dell'impatto che la nostra comunicazione ha sui nostri destinatari. Il tentativo dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" è:

- (di)spiegare la rete, anche utilizzando delle mappe visive più o meno corrispondenti a quelle concettuali e relazionali;
- coniugare forma, mezzo e contenuto adattando (ottimizzando) le risorse umane, gli strumenti e le opportunità;
- utilizzare parole e immagini per rendere il discorso un percorso nel progetto specifico, ma anche una passeggiata nel metodo utilizzato, mostrando tutte le persone che ha coinvolto.

Tutte queste premesse sulla visione e i suoi riferimenti teorici che prodotti originano? La forma più classica di documentazione è ovviamente cartacea, ma a fianco di questa soluzione tradizionale ci sono il sito Internet, i portali, le piattaforme per la formazione, gli instant book, i CD-Rom, le new-

sletter, la fotografia e i video-documentari. Il sito Internet in particolare è stata la prima vetrina multimediale che presenta la storia e gli strumenti del "Minguzzi" di ieri e di oggi, portando sul web la filosofia dell'Istituzione prima ancora delle attività. Nel sito, infatti, sono pubblicizzate le attività future, sono disponibili i materiali delle attività in corso e sono archiviati quelli delle attività concluse.

Un esempio, invece, di come è possibile intervenire durante il processo, ovvero durante la vita del progetto, è la redazione di un instant book⁴. Questo particolare strumento permette di restituire "istantaneamente" il diario di un evento-chiave agli stessi partecipanti, con il fine di sedimentare idee, relazioni ed il senso di un evento collettivo.

9.4 Cosa fa il servizio di documentazione di Aneka

«La documentazione – come sostiene Serra – è la funzione fulcro di un centro di servizi e di consulenza (legge regionale 12/2003), quando viene intesa nei suoi valori di produzione di conoscenze, di incidenza formativa, di innesto con la ricerca didattica»⁵. Per questo Aneka ha scelto di orientare su più livelli la propria azione, a partire dall'ambito teorico e arrivando a sostenere l'agire operativo sul territorio. Partendo dalla convinzione della progressiva centralità della documentazione nella cultura di chi interviene nella scuola, non solo sull'emergere del disagio, ma anche e soprattutto sulla costruzione del benessere, il servizio ha scelto di:

- selezionare, raccogliere e promuovere gli aspetti più utili e innovativi della produzione scientifica relativa agli ambiti afferenti alla promozione del benessere nelle scuole:
- raccogliere, trattare e diffondere esperienze educativo-didattiche prodotte dalle scuole;
- predisporre raccolte bibliografiche su temi attinenti ai bisogni informativi e di conoscenza degli utenti;
- collegarsi all'archivio Gold⁶, con la prospettiva di creare un "sistema" diffuso di documentazione territoriale;
- promuovere presso gli istituti scolastici l'importanza che la documentazione diventi parte del progetto educativo sin dalla sua ideazione, in modo da poter diventare utile strumento di monitoraggio step by step degli esiti processuali, oltre che capace di costruire buone pratiche fruibili all'esterno;
- favorire circoli virtuosi atti a stimolare la partecipazione attorno ai temi di interesse di chi opera a vario titolo in ambito scolastico;
- collegarsi con altri centri di documentazione, biblioteche, nodi della rete informativa sul benessere scolastico, scegliendo di operare secondo un approccio bottom-up, che vede la documentazione come svolta in itinere, in accompagnamento di tutto il percorso educativo; capace di costruire buone pratiche fruibili anche all'esterno; multimediale.

La sezione della biblioteca "G. F. Minguzzi-C. Gentili" dedicata alla promozione del benessere a scuola ha una propria connotazione specifica, ed è individuata da una collocazione fisica e bibliografica distinta dal resto della struttura, pensata per consentirne una maggior autonomia e flessibilità.

Uno degli obiettivi della sezione è di porre costantemente la massima attenzione agli scenari del mondo della scuola, analizzandone i continui mutamenti e, dove possibile, anticipandone le tendenze. Il singolo utente – sia esso insegnante o scuola – diviene quindi il punto focale del servizio, che offre un supporto di *reference* personalizzato costruito intorno ai bisogni manifestati in biblioteca o durante i vari momenti seminariali organizzati nell'ambito delle attività di promozione culturale.

La documentazione è quindi parte propositiva nei processi di Aneka, integrata nei vari momenti dell'attività. Attraverso il continuo monitoraggio degli avvenimenti nel mondo della scuola, si sono man mano delineate le tematiche di maggior interesse ed attualità, procedendo così all'organizzazione di eventi culturali, seminari e presentazioni di libri. Queste occasioni sono state promosse presso l'utenza della biblioteca, che ne ha ricevuto notizia tramite e-mail, ed hanno rappresentato un'opportunità di studio e di preparazione di rassegne bibliografiche mirate e commentate sui temi di volta in volta presi in esame. Benessere a scuola, apprendimento, life skills e peer education, bullismo, burn-out degli insegnanti, sono stati i principali temi sui quali il contatto con l'utenza ha fatto concentrare l'attenzione, sia dal punto di vista degli acquisti che della promozione, ed attorno ai quali sono stati organizzati i momenti di incontro e di confronto; la redazione di rassegne bibliografiche – distribuite nei seminari in versione cartacea e pubblicate attraverso il sito in versione telematica – ha rappresentato la costruzione di veri e propri strumenti operativi.

Questo è un modo di fornire consulenze *ad hoc* per il supporto delle attività didattiche ed informative, sulla base dei diversi bisogni evidenziati dalle varie tipologie di utenza della sezione: studenti universitari, laureandi, insegnanti, psicologi, educatori e genitori che spesso, grazie alla sezione, hanno modo di scoprire l'enorme patrimonio rappresentato dalla biblioteca dell'Istituzione "G. F. Minguzzi". Si viene così a creare un vero e proprio circolo di scambio virtuoso fra chi produce cultura e chi è dedito all'educazione ed alla formazione, un'influenza dialogica che ottiene risonanza attraverso i canali verbali e telematici, individuali e plurali attivati da Aneka.

Oltre alle monografie ed alle riviste specializzate di settore, la sezione offre anche la possibilità di consultare atti di convegno, tesi di laurea e materiale non convenzionale, come i documenti prodotti dalle scuole durante la realizzazione dei vari progetti a livello territoriale, sia quelli curati da Aneka, che quelli elaborati da altri.

Aneka diviene quindi un luogo fisico – con relativo accesso telematico⁷ – dove poter depositare l'informazione e l'esperienza vissuta dalle singole realtà. Un luogo dove poter consultare le "buone prassi" già efficacemente

realizzate a livello locale, rendendole visibili, reperibili e fruibili grazie alla realizzazione di un database consultabile on line. Questo per poter socializzare la restituzione dei progetti già attuati, spesso difficilmente raccontati all'esterno della struttura stessa.

Fare rete è un punto cardine della filosofia dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" e conseguentemente di Aneka, per poter creare e sviluppare una comunità di appartenenza e di crescita dove potersi continuativamente confrontare e migliorare insieme.

Per poter meglio facilitare i processi culturali in atto è nata la newsletter di Aneka, *fil rouge* della comunità per essere sempre informati sugli eventi significativi del territorio, per suggerire nuovi stimoli di riflessione, per dar vita a nuove realtà.



Le competenze necessarie alla realizzazione dei molteplici prodotti descritti sono spesso reperite all'interno del personale dell'Istituzione stessa. Talvolta però, quando risulta impossibile presidiare l'articolazione delle fasi di processi molto complessi, ci si avvale di collaboratori esterni, individuati principalmente tra chi si occupa di comunicazione. Un esempio nato da una di queste collaborazioni è la realizzazione di un CD-Rom di documentazione dei progetti scolastici realizzati nell'"Area 4": per esemplificare meglio le scelte che ci si trova a compiere al momento di progettare un'attività di documentazione abbiamo scelto di riportare l'esperienza di Francesca Mezzadri, esperta di comunicazione e collaboratrice dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", che si è cimentata nella documentazione di un progetto costruito su una rete vastissima ed articolato in azioni anche molto distanti.

9.5 Conoscere, fare, vivere con gli altri, essere*

Lavorando come collaboratrice esterna dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", mi è stato affidato l'incarico di documentare i progetti scolastici dei comuni dell'ambito territoriale n. 4 di Bologna (Castenaso, Castel Maggiore, Pieve, Mi-

nerbio, Budrio, S. Giorgio di Piano, Argelato, Molinella, Malalbergo, S. Pietro in Casale, Granarolo, Bentivoglio, Baricella e Castello d'Argile). Si trattava non solo di documentare un progetto per ogni scuola – ovviamente il più significativo – ma anche di illustrare l'intero programma di offerta formativa o POF, ovvero tutti i progetti attuati per ogni direzione didattica e per ogni istituto comprensivo durante l'anno scolastico 2006-07. Il prodotto era destinato infatti non soltanto ad un pubblico istituzionale, ma anche alle famiglie: ai genitori che avrebbero potuto rendersi conto delle attività scolastiche dei figli e indirizzarli verso le scuole che reputavano più interessanti, e agli stessi bambini e ragazzi che si sarebbero forse visti raffigurati, o avrebbero capito che fortunatamente a scuola non si studia soltanto.

Tutti i progetti di qualificazione, finanziati in gran parte dalla Provincia di Bologna e racchiusi nel così definito progetto annuale complessivo "Conoscere, fare, vivere con gli altri, essere", erano stati coordinati dal punto di vista amministrativo dall'ufficio di Piano di San Pietro in Casale, referente di tutta la complessa rete di scuole e Comuni dell'area e committente dell'Istituzione "G. F. Minguzzi". Si trattava della prima volta dal 2001 che i progetti venivano raccolti e documentati e si decise che sicuramente il formato migliore per tale scopo era un CD-Rom, strumento interattivo, funzionale, più difficile da realizzare, ma anche più accattivante grazie alle possibilità di abbinare testi e immagini di vario tipo, permettendo all'utente di scorrere tra i diversi progetti, invece di dover leggere un lungo elenco scritto.

Vista la vastità dei progetti, è sembrato subito evidente che non sarebbe stato possibile documentarli tutti e così sono state selezionate 13 scuole con i loro progetti più significativi rientranti in 5 azioni (a, b, c, d, e) che delineavano diversi campi: relazione, pace, alfabetizzazione, orientamento e laboratori di teatro/danza/musica/lettura. Ovviamente era mio incarico documentarmi in prima persona per quei progetti che ancora non erano stati realizzati, e per quelli già realizzati avrei avuto accesso a tutti i documenti che mi sarebbero serviti, ovvero testi, foto ecc. grazie alla collaborazione delle scuole che si sarebbero impegnate ad aiutarmi per la raccolta.

In un primo momento, scorrendo il vasto elenco di scuole e progetti racchiusi in azioni, ho pensato che non sarei mai riuscita neanche a ricordarmi i progetti principali. Per esempio sotto l'azione "relazione", azione *a*, erano compresi i progetti: "Teatro", "Io con gli altri" e "Le carte dei conflitti" che mi sembravano piuttosto scollegati tra loro: perché ad esempio racchiudere "Teatro" dell'Istituto comprensivo di Castenaso nell'azione "relazione", invece che nei laboratori di teatro/danza/musica ecc., ovvero azione *e*? E perché i progetti dell'azione *e* portavano solo i nomi delle associazioni? E soprattutto perché definirli azioni *a*, *b*, *c*, *d*, *e*?

Decisi quindi che era necessario unificare la complessità del progetto in un'unica struttura coerente evitando sigle poco comprensibili che confondessero le idee. E cosa in effetti unificava l'intero progetto? Sicuramente il titolo.

"Conoscere, fare, vivere con gli altri, essere": un titolo lungo e poco mnemonico, difficile da ricordare come slogan; scoprii che era stato tratto dal libro *Nell'educazione un tesoro*, dove Jacques Delors aveva raccolto tutti gli interventi della Commissione internazionale sull'educazione in merito al rinnovato concetto di educazione alle soglie del XX secolo. Conoscere, fare, vivere con gli altri, essere, rappresentavano proprio i quattro pilastri di un'educazione che non era più intesa come mera trasmissione di saperi, ma come mezzo che garantisse la formazione del bambino all'interno della società attuale, permettendogli di riconoscere, distinguere e rispettare i diritti umani.

A questo punto decisi che non solo il libro di Jacques Delors sarebbe stato utile, ma che avrei potuto trarne spunto per trovare finalmente il *fil rouge* dell'intero progetto.

Le azioni di relazione, pace, alfabetizzazione, orientamento e laboratori di teatro/danza ecc., sarebbero state raggruppabili invece che sotto insignificanti lettere dell'alfabeto, sotto gli stessi verbi del titolo: conoscere, fare, vivere con gli altri, essere.

Conoscere, ovvero «acquisire una conoscenza sufficientemente ampia, una base sulla quale innestare un percorso diverso da individuo a individuo» (parole di Delors), avrebbe raggruppato tutte le attività di alfabetizzazione, diverse da scuola a scuola, ma nate appunto con lo scopo di insegnare agli studenti, soprattutto stranieri le regole-base, le strutture linguistiche e i concetti della lingua e della società italiana.

Fare, «per mettere in pratica ciò che si è appreso, per acquisire non soltanto un'abilità professionale, ma anche la competenza di affrontare situazioni diverse e lavorare in gruppo», per definire tutti quei progetti rientranti nel settore dei laboratori di teatro/danza ecc.

Vivere con gli altri, ovvero «sviluppare una comprensione degli altri, della loro storia, della loro religione, delle loro tradizioni, in modo da poter attuare insieme progetti comuni in un clima di pace, rispetto e arricchimento» delineava ovviamente sia le azioni di pace che di relazione che riguardavano entrambe il rapporto con il prossimo.

Mentre essere, «formare la propria personalità, sviluppando un pensiero autonomo e critico per poter decidere liberamente cosa fare e come vivere la propria vita», non poteva altro che raggruppare le azioni di orientamento, ovvero tutti quei progetti mirati a orientare l'alunno verso la scelta della scuola futura.

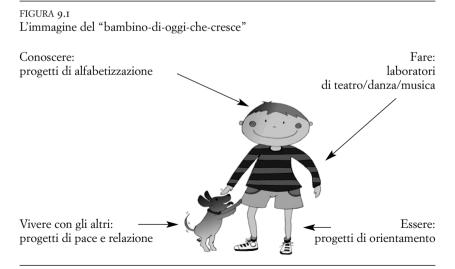
Avevo in questo modo fatto combaciare il titolo, che rappresentava il fulcro dell'intero progetto, con i suoi stessi contenuti, ovvero i progetti, suddivisi ora in aree chiare e ben distinguibili. Conoscere, fare, vivere con gli altri essere, i quattro pilastri dell'educazione, educazione intesa come percorso di crescita. Ma come rappresentare visivamente questo percorso di crescita? Considerando il suo target: un bambino.

La prima immagine che mi affiorava alla mente era quella, forse un po' scontata, ma diretta, di un bambino di oggi. Una maglietta a righe, una faccia sorridente, un paio di All Stars. Sfruttai così le competenze artistiche di una mia collega che disegnò, con un tratto infantile, ma preciso e simpatico, un bambino con queste caratteristiche. Dopo un lungo dibattito su quale creatura aggiungere per non farlo sembrare solo e isolato (il bambino doveva infatti essere senza dubbio inserito in questa società): gatto, altro bambino, mano, fiore, uccellino... si decise di aggiungere un cagnolino. Ed ecco: un bambino con un cane che rappresenta il bambino-di-oggi-che-cresce (FIG. 9.1).

Ora il mio scopo era dimostrare come il bambino-di-oggi-che-cresce fosse "formato" dall'educazione, anzi dal nuovo concetto di educazione inteso da Delors e della Commissione. Un bambino che cresce grazie a quello che conosce, quello che fa, quello che è, e grazie al suo vivere con gli altri.

Così come il nuovo concetto di educazione, titolo e fulcro del progetto, si era scomposto in diverse azioni, ora anche la mia immagine si doveva scomporre visivamente per illustrare questa idea.

E così la testa del bambino avrebbe indicato il percorso di conoscenza, le mani quello del fare, le gambe quello dell'essere, mentre il cagnolino quello della vita con gli altri. Il bambino sarebbe stato una figura cliccabile nelle sue diverse parti (testa, braccia, gambe e cane) che avrebbero indirizzato l'utente ai diversi progetti.



Iniziai a questo punto a creare le diverse sezioni del CD-Rom. Dopo un'introduzione animata, leggibile all'inserimento del CD, una sorta di raccontino che illustrasse con immagini (sempre create dalla mia collaboratrice) la nuova idea di educazione, nella sezione di apertura scrissi un'introduzione generale citando il libro-spunto *Nell'educazione un tesoro* e spiegando i punti più importanti. Pensai infatti che se mi fossi limitata alla sola stesura di testo, probabilmente non avrei invogliato una parte del mio pubblico, i bambini, a proseguire nella lettura. Inoltre, avrei avuto forse più probabilità di incuriosire l'intero pubblico presentando in modo vivace i concetti chiave.

L'idea centrale era invece sintetizzata nella "Home", di immediato accesso dopo l'introduzione, con l'immagine del bambino-di-oggi-che-cresce cliccabile e spiegata nelle sue diverse parti. L'utente, opportunamente guidato, avrebbe potuto scegliere tra i quattro percorsi da visualizzare.

Ora si trattava di documentarsi riguardo ai progetti. Avevo raccolto diversi materiali in alcune scuole: in certe mi ero recata di persona, per altre mi ero limitata a leggere i resoconti delle attività inviati dai diversi professori e raccolti insieme a tutti i POF dall'Ufficio di piano che aveva il compito di intermediario. Feci alcune brevi interviste e raccolsi i commenti di alcuni professori ed esperti che coordinavano i progetti, assistetti e, grazie a un'altra collaboratrice del "Minguzzi", fotografai i ragazzi durante alcune attività teatrali e di danza, e andai persino in gita come ai tempi della (mia) scuola. Rielaborando tutto il materiale, riuscii ad avere una visione abbastanza chiara di tutti e 13 i progetti: 4 visionabili cliccando sul cagnolino, 2 sulla testa del bambino, 1 sulle gambe, 6 sulle braccia. Ogni progetto era ovviamente spiegato più dettagliatamente possibile e illustrato in modo diverso a seconda del materiale raccolto. Ovviamente i "primi" cliccabili erano quelli più ricchi, ma all'interno di ognuno erano sempre presenti e visibili i link degli altri successivi. Qualche esempio: per il progetto "Costruire una cultura di pace" dell'Istituto comprensivo di Castel Maggiore, oltre al racconto di un'ipotetica alunna sulla gita a Montesole, inserii una sorta di video nel quale scorrevano e si susseguivano le foto della giornata. In altri progetti, come quello di teatro dell'Istituto comprensivo di Granarolo, sono ricorsa a foto e didascalie servendomi delle battute del copione, mentre per altri progetti teatrali che prevedevano diverse storie, ho usato slogan pubblicitari come se si trattasse di trailer cinematografici. In altri casi non mi è stato purtroppo possibile pubblicare le numerose e significative foto che avevo fatto: problemi di autorizzazione d'immagine di minori non ottenuta, non tanto dai genitori, quanto da presidi timorosi anche a proporla.

Ora sorgeva il secondo problema: oltre ad illustrare i progetti dell'anno 2006-07 delle varie scuole, avrei dovuto anche spiegare l'intero POF di ogni singola scuola. Una scheda-dati per ogni scuola, insomma. Ma come collegare le singole schede di ogni istituto al "percorso di crescita" creato? E, non da ultimo, come rendere le singole schede interessanti o perlomeno non troppo noiose? Un'impresa difficile.

Innanzitutto pensai a una possibile struttura per le schede: ognuna avrebbe dovuto contenere i dati dell'istituto (nome, luogo, telefono, e-mail...) le sue singole finalità e il proprio POF.

Per vivacizzare quello che si proponeva come mero elenco di dati, decisi di creare il cosiddetto "patentino". Ogni singolo istituto sarebbe stato personificato, con campi compilati diversamente da scuola a scuola, che sarebbero stati presentati all'interno di un tesserino rosa. In sostanza le schede per le scuole erano costituite da: patentino sulla sinistra, e poi un elenco di finalità sulla destra per contraddistinguere i loro obiettivi e al centro una tabella un po' scolastica con tutti i progetti del POF suddivisi in due colonne per campi e brevemente spiegati (FIG. 9.2).

FIGURA 9.2

Esempio di patentino

Nome: Istituto comprensivo B.

Nato a: C. Via: ...

Figli: 2 scuole infanzia, 1 scuola primaria

Capienza: 722 alunni

Telefono: Fax: E-mail:

Ora non restava che collegare tutte le 13 schede ai 13 progetti principali. Decisi di creare un link in entrambe le sezioni (al singolo progetto era linkabile la scheda della scuola che lo faceva, mentre la singola scheda segnalava il suo progetto principale), ma non solo. Affiancai al percorso di crescita, un altro percorso che designasse più in concreto l'intero progetto. E così ho creato la sezione "Luoghi" affiancabile alla "Home" nella quale il percorso di crescita prendeva forma in una specifica area: quella dei comuni dell'ambito territoriale n. 4. Oltre a descrivere concretamente l'intera rete di comuni e scuole, nella sezione ho inserito anche una cartina geografica dell'intera provincia di Bologna con i comuni dell'ambito, opportunamente visibili e cliccabili in modo che ad ogni comune fosse linkabile la scheda della sua scuola. Ogni area della cartina conduceva ad ogni POF, esattamente come ogni parte della figura del bambino portava a ogni progetto.

Così, l'utente poteva essere libero di scegliere il suo percorso, navigando nel CD-Rom.

Sono una scuola di un altro ambito territoriale e sono interessata a vedere come è stato realizzato il progetto teatro previsto anche dal mio POF? Ecco il bambino, adesso se clicco sulle braccia vedo le attività di "Fare" e tra le prime c'è questo interessante progetto di teatro. Ma chi lo farà? Ah, ecco il nome della scuola, se clicco vado sulla sua scheda

Sono una mamma e sono interessata a vedere cosa offre l'Istituto comprensivo di Granarolo visto che iscriverò lì mio figlio? Ecco, dalla cartina vedo Granarolo, il Comune in alto a sinistra, e se clicco ecco la scheda con tutti i dati, il suo tesserino e i suoi progetti... ah, ed ecco il più interessante, quello di teatro.

Sono un bambino e voglio vedere come sono venuto nelle foto della recita? Mi diverto a navigare non soffermandomi su un solo testo, forse noioso, ma girando qua e là e creando link anche nella mia mente.

Lo stesso percorso, diversi intenti.

Per rendere accattivante graficamente l'intero prodotto, decisi poi di creare uno sfondo uguale alle varie sezioni: quadretti di quaderno sottostanti i testi, caratteri di diverse dimensioni nei titoli per suggerire una scrittura non da computer e una banda superiore blu con i diversi titoli in modo che tutte le pagine sembrassero fogli di un notes. D'altronde si parla di scuola e questi sono alcuni appunti.

Ovviamente è stato soprattutto il formato interattivo del CD che mi ha portato a scegliere questa struttura scomponibile, che ha ridotto la complessità del progetto alla figura di un bambino con cane, composto dalle diverse azioni che dovrebbero segnare la sua crescita.

Spesso la prima tappa per illustrare le idee è proprio quella di semplificarle, svestirle dalla corazza della loro complessità per renderle semplici, chiare e immediate, avendo però sempre in mente il *fil rouge* dell'intero progetto, il notes che raccoglie le pagine di un ricco quaderno.

Note

- I. L'Istituzione "Gian Franco Minguzzi" è nata, poco dopo l'entrata in vigore della legge 180/1978, come centro di studio e documentazione di storia della psichiatria e dell'emarginazione sociale, per raccogliere sistematicamente i materiali provenienti dalle ex istituzioni totali della psichiatria. Una volta assolti gli intenti conservativi, però, alla tutela della memoria si sono affiancati obiettivi istituzionali più ampi e rivolti non più soltanto al passato, ma anche al presente.
 - 2. L. Bini, Documentazione e servizio sociale, Carocci, Roma 2002.
- 3. Uno dei modelli da cui attinge l'area per la creazione dei prodotti di documentazione è quello della teoria della comunicazione di Shannon e Weaver sintetizzabile in uno schema in cui si evidenzia il costante orientamento del processo dal soggetto al destinatario per mezzo di un canale e di azioni di codifica e decodifica. Il ruolo fondamentale rivestito dal destinatario è invece quello individuato da Umberto Eco, che sottolinea come l'emittente sia artefice della produzione di senso, mentre al destinatario resti il compito dell'attribuzione di senso. Questi due soggetti si trovano idealmente a cooperare in ogni attività comunicativa. Immedesimarsi nel ruolo di chi vuole trovare o capire un'informazione è il primo passo per realizzare una comunicazione empatica ed efficiente. Da questo punto partono sia la fase di scelta dei prodotti di informazione possibili che la ricerca del *know how* per realizzarli nel caso in cui si scelga una modalità comunicativa per la quale non sono già disponibili tutte le conoscenze operative. Il processo della comunicazione secondo C. E. Shannon e W. Weaver si trova nel

loro volume *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press, Urbana 1949.

- 4. L'"instant book" è, appunto, un libro istantaneo. È un elaborato scritto, eventualmente corredato da immagini, che viene redatto durante lo scorrere stesso dell'evento con la collaborazione dei partecipanti. Al termine della giornata tutti ne ricevono una copia, e in questo modo portano a casa, immediatamente, un oggetto che è diario e testimonianza dell'evento collettivo appena svolto.
- 5. M. Serra, I centri di servizi e consulenza, in Una scuola in... attesa: rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Bologna 2004.
- 6. Si tratta della banca dati Internet delle esperienze più innovative ed interessanti realizzate nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, nata all'interno dell'ex INDIRE, ora ANSAS. Nei mesi di ottobre e novembre 2007 Aneka e l'Istituzione "G. F. Minguzzi" hanno organizzato, in collaborazione con ANSAS, un ciclo di tre seminari formativi diretti alle scuole primarie e secondarie di primo grado del territorio, con l'obiettivo di confrontare "buone pratiche" di promozione del benessere raccolte e documentate a livello nazionale con le esperienze maturate nella provincia di Bologna.
- 7. Due sono per il momento i principali luoghi virtuali di accesso alle tematiche della promozione del benessere sviluppati da Aneka: il sito web www.aneka.provincia.bologna.it e la piattaforma "PIB", di cui si parlerà per esteso nel CAP. 15.

Riferimenti bibliografici

- BINI L., Documentazione e servizio sociale, Carocci, Roma 2002.
- DELORS J., Nell'educazione un tesoro: rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo presieduta da Jacques Delors, Armando, Roma 1997.
- SERRA M., I centri di servizi e consulenza, pubblicato in Una scuola in... attesa: rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Bologna 2004.
- SHANNON C. E., WEAVER W., The Mathematical Theory of Communication, University of Illinois Press, Urbana 1949.

Progettazione

di Cinzia Migani, Giorgio Sordelli e Valentina Vivoli

IO.I Progettazione, prospettiva e modalità d'azione

La progettazione come azioni ben definite, delimitate da contorni chiari e valicabili, come una metodologia per affrontare problemi e applicare soluzioni ha trovato ampio spazio nell'agire delle scuole in stretto raccordo con le agenzie sociali ed educative del territorio.

Con fondi comunitari, infatti, in un'epoca di scarsità di risorse, a fronte della percezione di nuovi problemi da affrontare e della incapacità a farlo con le risorse ordinarie, il personale della scuola si è cimentato nell'apprendimento delle "tecnologie" e dei linguaggi specifici della progettazione. Un repertorio metodologico considerato fino a pochi anni fa esclusivo appannaggio di consulenti ed enti accreditati, con i quali avevano costruito rapporti di collaborazione più o meno consolidati, più o meno estemporanei. Si pensi ad esempio al linguaggio dei formulari o della rendicontazione che rimandano non solo a conoscenze specifiche in termini di contenuti ma anche alla capacità di ripensare e/o tradurre le proprie ed altrui funzioni in modo compatibile con le visioni di organizzazione del lavoro proposte dai formulari.

La progettazione ha inoltre consentito in questi anni un proliferare nelle scuole di attività diverse e diversificate che hanno creato opportunità per tutte le componenti scolastiche:

I. per la scuola¹, perché ha permesso di strutturare relazioni con il territorio, di arricchire la propria offerta formativa e di contenere e in alcuni casi trasformare, le situazioni problematiche in opportunità. Ha permesso anche di costruire un sapere organizzativo che in molti casi è divenuto un valore importante e utile per docenti e dirigenti scolastici nonché di fondare e formalizzare reti di collaborazione, partnership più o meno solide, più o meno stabili. Fra le peculiarità delle reti più consolidate ci sembra che emerga come valore aggiunto la costruzione di spazi di confronto su temi specifici con confini di pertinenza fluttuanti che non sempre possono essere chiari a priori ma definibili via via in una connessione tra competenze di servizio delle organiz-

zazioni coinvolte. Un confronto fondamentale per affrontare la complessità dei fenomeni sociali che attraversano la nostra società e le organizzazioni sociali ed educative che rappresentano – come la scuola – un importante punto di passaggio e trasformazione di una parte decisamente preziosa del capitale sociale che anima e orienta la nostra società di oggi e domani: gli studenti. Ma, soprattutto, uno strumento per evitare il rischio di ripiegamento nel solipsismo di una organizzazione che, come la scuola, dovrebbe rappresentare il luogo privilegiato per vivere e sperimentarsi nelle relazioni sociali;

- 2. *per gli studenti*, che hanno potuto partecipare a iniziative, arricchire il loro curricolo, sperimentarsi in processi di apprendimento sociale e disciplinare differenti da quelle sperimentate ordinariamente;
- 3. per gli insegnanti, che hanno potuto ampliare le loro conoscenze di fronte al mutare del modo di apprendere dei loro studenti, che hanno potuto concorrere in modo costruttivo al perseguimento degli obiettivi fissati dalla Comunità Europea;
- 4. *per i genitori*, che hanno potuto partecipare direttamente o indirettamente ad iniziative finalizzate alla costruzione del successo formativo ed educativo dei propri figli.

A fronte della strada percorsa dalla "progettazione" nel sistema scolastico, essa oggi può apparire inutile strumento là dove non vi siano possibilità di accedere a fonti di finanziamento aggiuntive a quelle che garantiscono il "quasi" normale svolgimento della quotidianità. Si intravede quindi il rischio – salvo appunto alcune significative eccezioni – che possa venire considerata dal sistema scuola uno strumento inadatto alla gestione della quotidianità regolata da azioni, procedure e tempi scanditi secondo modalità precise ed imperturbabili, comportamenti organizzativi che rimandano a caratteristiche proprie delle organizzazioni della pubblica amministrazione o ad organizzazioni regolate in modo burocratico. Comportamenti che nonostante la linearità possono presentare sfaccettature ambivalenti: da un lato fortemente rassicuranti perché permettono di mantenere coerenza là dove tutto sembra esprimere caos e irrazionalità, dall'altro gabbie perché lasciano intravedere solo la parte invalicabile dei confini stabiliti dalle routine organizzative.

Il reperimento di risorse finanziarie o, meglio, la valutazione della necessità di reperire risorse è una parte del processo progettuale e riguarda l'analisi della realizzabilità dell'idea progettuale. In alcuni casi i finanziamenti esterni possono rappresentare un'opportunità, ma hanno il vincolo di essere occasionali, una tantum. In altri casi una ridefinizione dell'utilizzo di risorse interne (umane e/o materiali) se possibile, può rendere attuabili le idee progettuali in una logica di continuità. Un'ulteriore riflessione può essere fatta per le competenze necessarie alla realizzazione dell'idea progettuale: l'incontro e la connessione con competenze di altre professionalità possono rappresentare un arricchimento, come è stato per esempio con educatori, animatori sociali ecc., come d'altro canto possono rappresentare un'opportunità per l'organizzazione di riscoprire e analizzare da altre prospettive le competenze

che possiede. Nella ricerca di un equilibrio ottimale si intravedono i rischi dell'eccessiva delega all'esperto, della deresponsabilizzazione dell'appiattimento della funzione docente, della difficile valorizzazione del portato di interlocutori esterni.

La progettazione è uno strumento di orientamento delle azioni applicato per la soluzione di problemi e la trasformazione nel tempo delle attività realizzate in nuovi processi organizzativi. I progetti più che essere "oggetti" per colmare vuoti, sono momenti della vita organizzativa. Svincolati da altri filoni di attività hanno vita "breve" e un impatto necessariamente delimitato.

Riconoscendo la rilevanza di tutto ciò che è stato realizzato nelle scuole, oggi è quanto mai necessario agire per l'ancoraggio dei progetti alla quotidianità e alle strategie di investimento strategico della scuola dell'autonomia nel breve, medio e lungo termine.

In sintesi, considerare la progettazione come uno dei possibili strumenti a disposizione, consente non solo di trovare risposte ad esigenze specifiche, ma piuttosto di perseguire obiettivi e finalità dell'organizzazione scolastica nella rete di relazioni con il territorio, per costruire l'offerta formativa della scuola. Pensarla in un'ottica prospettica significa sostare nel qui ed ora progettando il domani.

Inserire la progettazione tra le attività che svolge e propone come supporto alle scuole ha significato per "Aneka. Servizi per il benessere a scuola" attivare occasioni per:

- costruire processi finalizzati alla promozione del benessere a scuola come volano di ben-essere sociale;
- tessere reti interorganizzative finalizzate alla realizzazione di attività, prestando particolare attenzione all'integrazione dei saperi di cui ciascuna organizzazione era portatrice;
- implementare i saperi e gli strumenti relativamente alla promozione del benessere a scuola e al benessere nella relazione di apprendimento;
- inserire il progetto o i progetti in un processo attento alla continuità dell'azione scolastica e rispettoso delle prospettive di azione definite dalle istituzioni scolastiche attraverso il POF, ma anche e soprattutto attraverso i saperi taciti che regolano la vita delle singole organizzazioni scolastiche, valorizzando le diverse risorse esistenti nella scuola;
- co-costruire con i diversi portatori di interesse una rappresentazione del problema sia come punto di partenza per definire le attività da svolgere, sia come obiettivo delle attività progettuali. La progettazione partecipata infatti richiede il confronto tra punti di osservazione diversi sullo stesso fenomeno e può ostacolare la naturale tentazione di semplificare o, meglio, di adottare una logica causale lineare nell'affrontare fenomeni complessi. Anche se in alcuni casi questo tipo di logica non è da ripudiare, è necessario ricordare di trovarsi in uno scenario molto più articolato. Giungere alla co-costruzione di una rappresentazione del problema è una delle "virtù" dello strumento della

progettazione e può essere il punto di partenza per definire le attività da svolgere o un obiettivo delle attività progettuali;

- sostenere e promuovere processi finalizzati ad incanalare processi di cambiamento per risolvere questioni complesse e generatrici di malessere;
- rispondere a richieste di aiuto specifiche della scuola.

Agire la progettazione in questo modo rappresenta uno dei possibili strumenti a disposizione di Aneka per fronteggiare disagio e dispersione scolastica e tutelare il diritto allo studio in una continuità di azione con le risorse e con gli strumenti delle agenzie sociali ed educative del territorio e, nello specifico, delle istituzioni scolastiche.

Ma come riteniamo che debba essere pensata la progettazione e i progetti che la incarnano attraverso passaggi più precisi e delimitati?

10.2 Progettare l'azione, costruire progetti tra fatica e possibilità concrete

Le riflessioni che seguiranno inseguono l'obiettivo di portare a sintesi in modo chiaro e preciso le esperienze pratiche e i saperi teorici che hanno alimentato e nel contempo hanno tratto linfa da tali esperienze. Tali riflessioni possono essere lette in una doppia accezione: come Aneka utilizza lo strumento e come lo agisce con i propri interlocutori.

Porsi in una prospettiva storica. Progettare vuol dire aggiungere prospettiva alle proprie azioni, dal momento che il "progetto" ha a che fare con una dimensione storica ed evolutiva. Le organizzazioni, probabilmente in modo inconsapevole, lavoravano seguendo metodologie di lavoro coerenti ma, soprattutto in passato, non coglievano la prospettiva storica del loro agire: esse affrontavano in modo corretto un certo fenomeno e davano risposte efficaci, ma nel contempo non lo collocavano in una dimensione diacronica di passato e di futuro.

Non sempre un buon cambiamento oggi produce buoni risultati nel futuro. Ragionare allora in termini progettuali vuol dire pensare in modo strategico, vuol dire collocare le singole azioni e i singoli risultati nell'insieme complesso di tutte le altre azioni e risultati presenti nel sistema in cui si opera. Progettare significa quindi pensare che quello che sto facendo oggi ha legami di diversa natura con tutto quello che nel passato è stato fatto e che produrrà effetti che dureranno nel tempo, al di là della mia possibilità e capacità di percepirlo. E facendo un ulteriore sforzo, vuol dire tentare di capire la natura di questi legami e il loro funzionamento.

Pensarsi in un luogo. Ma i legami non sono solo di tipo storico. Nella realtà non esiste un soggetto che progetta e degli oggetti di progettazione: esistono, piuttosto, delle interazioni tra soggetti che sviluppano processi di costruzione comune.

Ogni volta che si pensa a un progetto è necessario ricordare che ogni intervento deve essere in primo luogo considerato come un incontro tra sistemi.

In questo senso tutto il lavoro deve assumere come riferimento privilegiato la vita quotidiana e deve procedere nel senso di ricercare significati che in essa si sviluppano. I progetti vengono pensati e realizzati all'interno di "contesti reali" di vita e non è perciò possibile limitare la propria attenzione solo a quelle variabili che possono essere isolate in laboratorio.

Proprio per questo il lavoro progettuale deve emergere da un processo comunicativo non sempre esplicito tra tutti gli interlocutori, tra chi "progetta" e chi "è progettato".

Dobbiamo pensare che non siamo soli nel territorio e che il nostro progetto e le nostre azioni si collocano in un vasto insieme di altri progetti e azioni. Anche se non ci sono collegamenti espliciti e le cose sembrano non essere contigue, dobbiamo avere coscienza che sono interrelate e che si influenzano reciprocamente.

Progettazione e processi partecipativi. Nella dimensione processuale del lavorare per progetti rientra, come si è visto, la consapevolezza che le idee nascono all'interno di un'appartenenza a un contesto, a una cultura e che le risposte ai bisogni nascono e si sviluppano tra la gente e non al di sopra di essa.

Il lavoro progettuale, dunque, è il prodotto di un processo comunicativo complesso che deve raccogliere il più ampio consenso e la più elevata partecipazione degli enti/realtà del territorio, anche se con responsabilità, ruoli e funzioni differenti.

Per tali motivi ci si dovrebbe orientare verso modalità di progettazione condivise e partecipate.

In qualsiasi tipo di organizzazione diventa quindi di primaria importanza, da un lato, condividere con tutti i soggetti i passi che si intendono fare e le modalità di realizzazione e, dall'altra, costituire un gruppo di lavoro che segua più da vicino lo svolgimento del progetto. Questo perché davvero l'iniziativa sia il risultato di un lavoro comune e non di pochi.

Partecipazione interna. Sempre più spesso nelle organizzazioni si sviluppa la scissione tra chi progetta e chi mette in atto le azioni, tra chi pensa "a dove e come andare" e chi poi effettivamente fa sì che le cose si muovano.

Ci sono cioè delle persone che "fanno" senza prendere minimamente parte al processo preliminare di tipo elaborativo o a quello seguente di tipo valutativo.

Tanto meno la gente partecipa allo sviluppo dei processi e quindi svolge un compito parcellizzato, tanto più aumentano alcuni rischi:

- abbandono, dopo un breve periodo di tempo, della posizione occupata;
- percezione di essere un ingranaggio di una macchina che può funzionare a prescindere dal proprio contributo;
- fenomeni di delega deresponsabilizzante;

- forme più o meno esplicite di opposizione alla realizzazione delle azioni progettuali;
- fenomeni di gelosia e proprietà rispetto alla singola parte che si gestisce, in contrapposizione al lavoro altrui e al lavoro globale.

È allora chiaro che lo sforzo del responsabile di un'organizzazione, e del referente di un progetto, deve essere indirizzato verso la ricerca di modi possibili e realistici per promuovere la partecipazione.

La partecipazione deve diventare lo stile stesso del lavoro e uno degli elementi costitutivi, sin dalle prime azioni, del progetto specifico. Talvolta le persone vengono coinvolte dopo che il progetto è stato approvato, ma questo non è sufficiente. Occorre trovare i modi più adatti per coinvolgere le persone tenendo conto della specificità di ciascuno. Sarebbe inutile e forse controproducente chiedere a tutti di partecipare alla fase di stesura di un progetto o di partecipare a ore di incontri per capire la strategia migliore per realizzare una certa idea. Ma è importante che le persone avvertano che la loro idea, la loro personale e parziale percezione, è importante per la realizzazione complessiva, magari mettendole al corrente di quanto si sta pensando, chiedendo idee e opinioni nei momenti informali, usando in modo diverso momenti già esistenti a livello organizzativo.

Ovviamente questa non deve essere solo una "strategia", ma qualcosa di cui si è fermamente convinti, poiché si ritiene che i punti di vista degli altri, anche se parziali, limitati o in contrasto, possano in qualche modo fornire elementi nuovi per un nuovo modo di vedere e pensare il progetto futuro.

È importante, quindi, promuovere a vari livelli la partecipazione della base sociale allo sforzo progettuale; questo lavoro prelude alla costituzione di un gruppo di lavoro che crei, realizzi e monitori lo svolgimento del progetto.

Nel gruppo di lavoro occorre contemplare figure e competenze differenti, in modo da coprire le diverse aree necessarie per la gestione di un progetto: dalle competenze tecnico-specifiche a quelle amministrative, da quelle gestionali-organizzative a quelle più specifiche per particolari contenuti. Il "gruppo di progetto" diventerà il riferimento durante tutto il percorso e dovrà darsi modi e tempi per lavorare in questa direzione.

Progettare con il territorio. La progettazione partecipata, la concertazione come metodo, l'informazione e la comunicazione come relazione rappresentano i fattori qualificanti di un lavoro di rete ormai diventato una necessità improrogabile delle politiche sociali.

Del resto, collaborare con l'ente locale e/o con altre realtà del territorio (quali portatori di interesse rispetto al progetto) di fatto consente ad una organizzazione "non autoreferenziale" di promuovere ed esprimere una strategia condivisa nella comunità. Infatti ogni soggetto è parte di un sistema e vi appartiene; possiamo scegliere se collaborare o meno, se scambiare informazioni e interagire in modo formalizzato, ma non possiamo decidere di appartenere o meno a una data realtà territoriale.

Lo abbiamo già chiarito, le idee nascono all'interno di una appartenenza a un contesto, a una cultura; le risposte ai bisogni nascono e si sviluppano tra la gente e non al di sopra di essa.

Ma chi sono concretamente gli altri con cui lavorare, con cui tentare di trasformare idee, aspirazioni, bisogni in interventi specifici e risposte? Potremmo dire: tutti i soggetti organizzati, formalmente e non, presenti nella rete; interlocutori sono le altre organizzazioni, il mondo del volontariato, i servizi pubblici, le pubbliche amministrazioni, i diversi soggetti del terzo settore, le aziende. Non solo, è sempre più chiara e condivisa la necessità di coinvolgere anche i "fruitori" del progetto nel processo partecipativo.

Attraverso il coinvolgimento nel processo di "costruzione di senso" di attori sociali, operatori ed utenti stessi è possibile, grazie alle modalità partecipative, riconoscere la progettazione come coerente con la mission degli interventi sociali.

Infatti è ormai opinione condivisa da molti che la finalità di un intervento sociale è lo sviluppo di processi di miglioramento dell'utenza e della comunità locale nel suo insieme e la promozione di una migliore qualità della vita, attraverso l'apprendimento o il recupero delle autonomie dei soggetti.

Un intervento che rende la propria utenza "cronica" non realizza un intervento utile per la comunità e, in tempi medio-lunghi, non è neppure utile per l'utente. Fare progettazione partecipata, coinvolgendo in questo percorso attori sociali rappresentanti della comunità locale e degli utenti stessi, diventa così parte di un processo di apprendimento finalizzato ad aumentare le consapevolezze e il protagonismo di tali soggetti. In questo senso risulta chiara la peculiarità della partecipazione: attraverso di essa si persegue e si rafforza la propria mission, sviluppando congruenza tra le finalità e la metodologia adottata.

Per essere tale, la partecipazione nel processo progettuale non può essere formale o rituale: deve coincidere con un reale conferimento di "poteri decisionali" ai soggetti destinatari. Questo aspetto diventa, nella maggior parte dei casi, l'elemento critico di questo approccio ed è quello che porta al fenomeno della non partecipazione; una persona o un ente è portato a partecipare a un processo, che richiede tempo e energie, a condizione che abbia la percezione che il suo sforzo possa contribuire realmente al cambiamento ed alle decisioni da prendere.

Perché coprogettare. Come abbiamo appena visto, progettare con gli altri, sia internamente che esternamente alla organizzazione, non è facile e particolarmente "economico" nel breve periodo; affinché la partecipazione non resti un puro slogan ideologico, peraltro oggi molto invocato, dobbiamo comprendere appieno i pregi e i rischi di tale modalità di lavoro.

In primo luogo, si tratta di una sfida al "professionismo specialistico" concepito in termini di separazione rigida fra progetto e azione; purtroppo, in ambito sociale, si sta sviluppando sempre più il fenomeno della divisione tra chi progetta e chi realizza ciò che da altri è stato pensato. Vediamo spes-

so come il proliferare di bandi stia rischiando di accentuare questo fenomeno attraverso la creazione di veri e propri "progettifici" slegati dalla realtà quotidiana e operativa.

La progettazione partecipata, in secondo luogo, può favorire lo sviluppo di una sempre più forte sinergia tra le diverse componenti in gioco nel processo, attraverso una metodologia chiara e sperimentata. In tal senso può diventare la strada opportuna per favorire l'innovazione attraverso l'interazione fra diverse competenze; tanto maggiori sono i soggetti in gioco, con esperienze, competenze professionali e punti di vista diversi, tanto maggiore sarà la ricchezza del prodotto e la possibilità che non sia una mera ripetizione di quanto già sperimentato; il progetto diventa, allora, il risultato innovativo di nuovi punti di vista collettivi.

La progettazione partecipata, infine, è una modalità che sviluppa "senso di appartenenza" nelle persone coinvolte; tanto più le persone si sentono parte di un progetto più vasto, tanto più saranno portate a utilizzare tutte le energie e le risorse a disposizione affinché l'idea venga realizzata nel migliore modo possibile.

Ci sono però anche alcuni rischi connessi a questo modo di lavorare.

Non basta mettere i soggetti attorno a un tavolo perché si produca magicamente la condivisione e la compartecipazione al processo progettuale.

In modo molto sintetico possiamo così delineare le tappe di un processo che possa portare a una reale integrazione:

- riconoscimento della propria identità;
- riconoscimento dell'identità altrui;
- esplicitazione delle mappe (premesse);
- contratto.

Lo sviluppo di queste fasi, che progressivamente possono aiutare i soggetti a muoversi verso processi di collaborazione, è fondamentale. Troppo spesso, nella realtà della progettazione, si inizia dal punto finale della sequenza: il punto di partenza diventa la formalizzazione della collaborazione, dei tavoli di concertazione, delle modalità di interazione, senza che a monte ci sia un reale riconoscimento reciproco.

La definizione del contratto e della formalizzazione delle procedure deve diventare, invece, il risultato del processo e in ogni situazione è necessario scegliere la forma più adatta. È possibile costituire una ATI³, se la collaborazione è limitata a un progetto specifico o un'associazione di secondo livello o altre forme "consortili", qualora si intenda sviluppare forme durature nel tempo di collaborazione su fronti più vasti; è possibile dare vita a partnership sostanziali senza vincoli o legami giuridici, regolate da protocolli di intesa, da semplici scambi di lettere o da modalità interne di regolamentazione.

Infine la partecipazione può essere facilmente manipolata e strumentalizzata; i soggetti "più potenti" di un contesto partecipativo possono manipolare altri soggetti del sistema a favore di interessi propri e impliciti. Anche per evitare questo rischio e per poter sviluppare in modo armonico questo lavoro possiamo individuare questi passaggi metodologici:

- lavoro sui sistemi di premesse (individuazione di alcuni punti di vista da mettere in comune);
- definizione delle regole di funzionamento e di prassi di lavoro;
- definizione di strategie generali;
- condivisione di obiettivi comuni;
- sviluppo di azioni e interventi comuni;
- creazione di luoghi condivisi di confronto e di verifica.

La partecipazione applicata alla progettazione, se non è condotta correttamente, può rappresentare un boomerang per chi la gestisce; se non vi sono dietro i presupposti e i riferimenti sin qui detti, rischia di essere solo un modo per complicare le situazioni e aumentare il numero di interlocutori coinvolti con il conseguente rischio di "caos comunicativo". Una efficace progettazione partecipata deve essere affrontata con molta attenzione metodologica e deve saper andare oltre lo spontaneismo.

È importante trovare forme e modalità per coinvolgere i soggetti del sistema nella costruzione e partecipazione, per non cadere in definizioni astratte e demagogiche.

Tutto ciò richiede un lavoro lungo e alle volte complesso, prevede lo sviluppo di competenze specifiche e l'utilizzo di risorse aggiuntive; questi elementi, però, non possono essere presi a scusante per non intraprendere questa strada che, seppure difficile, è una modalità di intervento coerente con i principi stessi del nostro lavoro. Ma non solo, questo approccio al lavoro progettuale è un modo per "aver cura": aver cura delle persone, dell'organizzazione, dei processi e delle relazioni. Prendersi cura dell'altro è dare attenzione ai suoi bisogni e alle sue potenzialità, ascoltarlo e stimolarlo, farlo sentire partecipe e importante per quello che sta facendo e aiutarlo a collocarsi all'interno di quello che sta accadendo. Prendersi cura è dare tempo ai "tempi di ciascuno".

Per chi ha la responsabilità del progetto questo è anche un modo per prendersi cura di se stesso, poiché la fatica preliminare sarà ripagata dal coinvolgimento e dal supporto degli altri e forse anche dal sentirsi meno soli e sovraccarichi.

Pensare una direzione. Nell'agire quotidiano le organizzazioni compiono i diversi passaggi necessari alla realizzazione di un progetto, anche se spesso in modo inconsapevole: quello che manca, spesso, è l'esplicitazione del processo progettuale. Questa mancanza di esplicitazione, e la sottostante non conoscenza di processi e meccanismi di funzionamento, comporta vari rischi che possono inficiare il buon andamento di ciò che si sta compiendo.

Tra questi, l'aumento dell'incidenza della casualità. Progettare permette di evidenziare una serie di variabili "prevedibili" e di avere così un quadro della situazione il più ampio e variegato possibile, completo di "diversi scenari possibili". Quanto meno riusciamo a prevedere queste variabili, tanto più aumenta lo spettro di quelle che in modo assolutamente casuale interverranno nel processo progettuale.

Inoltre, progettare permette di valutare quello che si ottiene nella misura in cui esplicito quello che voglio che accada (obiettivo) e il modo con cui provo a far sì che accada (azioni e metodologie); ovvero la conoscenza del proprio metodo progettuale e il lavoro di costante esplicitazione consente un serio lavoro di verifica e di "aggiustamento *in itinere*".

Certo è che nel nostro progetto possiamo pensare delle direzioni, sarà poi la realtà e il confronto con le sue infinite variabili a dare la direzione delle azioni. Ma pensare una direzione in anticipo non è poco: permette di capire quale rotta darsi e come fare per ritrovarla.

Saper usare gli strumenti senza smettere di cercare. Il lavoro di formazione aiuta in questo percorso di comprensione ed esplicitazione, ma il più delle volte ci si accorge che le mille teorie possono aiutare ma non possono risolvere e ci si rende conto che anche le impostazioni più rigorose dal punto di vista metodologico lasciano mille vuoti e spazi all'imprevedibile.

In anni di riflessioni e di studi si ha la sensazione che più si cerca di definire teorie e metodi tanto più si allarga il divario tra il pensiero e la realtà. E spesso si cade in questo ulteriore tranello: nutrire la più o meno esplicita fantasia che una buona teoria e un rigoroso approccio scientifico possano rendere "padroni" della realtà, mettere cioè in grado di prevedere e predeterminare ciò che accadrà.

È banale, forse, ma è una tentazione molto sottile presente tanto più in chi, occupandosi di esseri umani, deve costantemente fare i conti con un altissimo tasso di imprevedibilità, con la "capricciosa" natura umana e con la frustrazione dei fallimenti al di là dei mille sforzi fatti.

Ed allora ben vengano gli strumenti, le metodologie sofisticate e tutto ciò che può aiutare a sistematizzare, a dare una forma logica e coerente; ben vengano i bandi ed i formulari, che obbligano in qualche modo a fermarsi a scrivere e a sistematizzare l'operato quotidiano. Purché tutto ciò non ponga un freno al desiderio di ricerca di strade sempre nuove e più adatte, alla sana percezione dei propri limiti ed ambivalenze, al corretto e costante confronto con la contrarietà della realtà rispetto alle proprie idee. E soprattutto alla coscienza dei nostri sbagli. Bateson soleva ripetere ai suoi allievi: "Coloro ai quali sfugge completamente l'idea che sia possibile avere torto, non possono imparare nulla se non la tecnica". E pensiamo che nessun voglia percorrere una simile strada.

Note

I. Diversi gli esempi possibili. Fra essi segnaliamo, perché centrati sulle tematiche della promozione del benessere a scuola, quelli analizzati nel volume di V. Vivoli, C. Migani (a cura di), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*, Carocci, Roma 2007.

- 2. Il più delle volte i dirigenti lamentano la precarietà delle condizioni economiche delle loro organizzazioni e la distanza spesso incolmabile che esiste fra organico di diritto e organico di fatto.
 - 3. Associazione temporanea d'impresa.

La valutazione come attività di ricerca

di Alberto Bertocchi e Cinzia Albanesi

È sintatticamente e semanticamente corretto dire che le asserzioni soggettive sono fatte da soggetti. Allora, in modo corrispondente, potremmo dire che le asserzioni oggettive sono fatte da oggetti. Disgraziatamente queste dannate cose non fanno asserzioni.

Heinz von Foerster

11.1 Introduzione

Parlare di valutazione nella scuola attiva, più che in altri ambiti, aspettative e rappresentazioni che richiamano dimensioni legate al *giudizio*, alla *misurazione* dell'acquisizione di una conoscenza e soprattutto al *voto* che ad essa viene attribuito. Nella scuola la valutazione è prima di tutto l'attività svolta dall'insegnante per "misurare" il livello di apprendimento degli studenti e più facilmente è questa la rappresentazione/concezione che mobilita.

Già rispetto alla valutazione degli apprendimenti degli alunni si possono considerare differenti tipologie di attività, ad esempio nella distinzione tra valutazione formativa e sommativa: la prima è la valutazione di un programma durante la sua fase di attuazione, allo scopo di apporvi parziali adattamenti e verificare il reale contributo delle attività messe in opera, in questo caso, sull'apprendimento degli studenti. Ha soprattutto la funzione di verificare se gli effetti siano in direzione dell'obiettivo o meno. La valutazione formativa, infatti, interviene durante i processi di apprendimento, e ha lo scopo di accertare in modo analitico quali abilità ciascun allievo stia acquisendo, rispetto a quali incontri difficoltà, dando la possibilità agli insegnanti di attivarsi tempestivamente per apportare eventuali cambiamenti alle strategie adottate qualora queste si rivelino inefficaci. La valutazione sommativa (o "riepilogativa") è la valutazione della totalità del programma e dei risultati prodotti in termini di apprendimento e può realizzarsi con attività diverse, ad esempio l'espressione di un giudizio su ciascun allievo (il voto) o la realizzazione di una sorta di bilancio consuntivo circa le scelte didattiche complessive dell'istituto scolastico.

Con la scuola dell'autonomia, però, si rende sempre più necessario costruire sistemi di valutazione più ampi, non centrati esclusivamente sugli studenti o sulle pratiche di insegnamento/apprendimento, che consentano di rilevare l'efficacia, l'efficienza e la qualità del servizio scolastico inteso nella sua totalità, come organizzazione complessa e peculiare. La scuola infatti condivide con tutte le realtà fenomenologiche definite come organizzazioni la stessa struttura logico-operativa (insieme di persone che interagiscono all'interno di regole e norme condivise per la realizzazione di un compito, utilizzando tecnologie adeguate al tipo di compito), ma ha delle peculiarità nel suo modo di essere organizzazione, che derivano in parte dalla natura del servizio che eroga e in parte dall'essere un sistema a bassa integrazione o a "legame debole" in cui i diversi attori sono legati fra loro, ma ognuno mantiene la propria identità e separatezza anche in relazione alla scarsa importanza che la gerarchia riveste sul funzionamento della scuola (D'Angelo, Pallotta, 2003). Inoltre va rilevato che oramai sono molteplici le attività e i progetti (curriculari o extracurricolari) che concorrono alla realizzazione degli scopi della scuola dell'autonomia: ciò contribuisce ad aumentare la complessità dell'organizzazione scolastica ma impone anche che "ogni scuola proceda all'autoriflessione sull'hic et nunc della propria condizione" (Loperfido, 2007).

La qualità degli effetti dell'attività formativa, infatti, è sempre più connessa all'efficacia complessiva dell'organizzazione, che, per poter essere giudicata adeguatamente, richiede una chiara ed esplicita definizione delle attività, delle procedure e dei risultati che vengono considerati utili e funzionali al perseguimento degli obiettivi.

Nell'ottica assunta da Aneka possiamo aggiungere che questo non può prescindere nemmeno dal modo in cui nell'organizzazione viene pensato e costruito il benessere inteso come "l'insieme dei nuclei culturali, dei processi, e delle pratiche organizzative che animano la dinamica della convivenza nei contesti di lavoro promuovendo, mantenendo e migliorando la qualità della vita e il grado di benessere fisico, psicologico e sociale delle comunità lavorative" (Avallone, Paplomatas, 2005, p. 11).

Il centro di consulenza e servizi Aneka (e l'Istituzione "G. F. Minguzzi" di cui Aneka è parte), che ha sempre ritenuto la valutazione parte integrante delle attività svolte¹, ha dedicato al tema della valutazione dei progetti di promozione del benessere a scuola una ricerca che ha portato alla messa a punto di strumenti di monitoraggio e valutazione (cfr. Vivoli, Albanesi, Bertocchi, Migani, 2004).

A partire da quel lavoro e dalle esperienze successive si vuole richiamare l'attenzione sull'importanza che ha per le scuole mettere a punto il proprio sistema di monitoraggio e valutazione, testimoniando al tempo stesso il contributo che Aneka può dare ad una diffusione della valutazione a scuola in particolare in due direzioni di sviluppo:

- la valutazione intesa come strumento di comprensione dell'utilità ed efficacia dei numerosi interventi progettuali che vengono realizzati nella scuola;
- la messa a punto di sistemi di valutazione/autovalutazione d'istituto finalizzati a rilevare la qualità del funzionamento e i risultati della scuola intesa come organizzazione complessiva.

La qualità e gli effetti dell'attività formativa è infatti sempre più connessa all'efficacia complessiva dell'organizzazione, cosa che richiede per poter

essere giudicata adeguatamente una chiara ed esplicita definizione delle attività, delle procedure e dei risultati che vengono considerati utili e funzionali al perseguimento degli obiettivi.

II.2 Ri-definire la valutazione a scuola

I molteplici approcci alla valutazione, nonché i differenti aspetti su cui la valutazione può essere svolta, portano ad una notevole varietà di tipologie di valutazione. In questa sede s'intendono evidenziare alcuni tratti caratteristici ed essenziali, trasversali alle diverse valutazioni e che sostanzialmente qualificano la valutazione come attività di ricerca necessariamente vincolata ad adatte procedure, con la finalità principale di esprimere un giudizio, di attivare conoscenze e riflessioni, sul processo e l'esito di un progetto, utili a migliorarne il funzionamento.

Patton (1986) definisce la valutazione come «la raccolta sistematica di informazioni sull'insieme di attività, caratteristiche e risultati di determinati programmi ad uso di particolari pubblici, finalizzata alla riduzione del tasso d'incertezza, al miglioramento dell'efficacia e all'assunzione di decisioni su quello che i programmi stanno facendo e ottenendo».

Palumbo (2001) definisce la valutazione in modo ampio come "un complesso di attività coordinate, di carattere comparativo, basate su metodi e tecniche delle scienze umane realizzate mediante procedure rigorose e codificabili" e, nel tentativo di circoscriverne il significato, precisa alcuni elementi riferiti all'oggetto, alle finalità e alle procedure della valutazione:

- 1. l'oggetto è un intervento (o insieme di interventi) con le caratteristiche di essere intenzionalmente ed esplicitamente sorretto da una finalità, di essere diretto, sostanzialmente, ad incidere sull'esterno, su soggetti terzi rispetto a decisori ed attuatori e di ricorrere a strumenti e risorse, organizzati ed esplicitamente impiegati per realizzare l'intervento e le sue finalità;
- 2. la finalità principale della valutazione è di esprimere un giudizio, fondato su premesse di valore e criteri espliciti ed argomentati e riferito a una o più caratteristiche o proprietà dell'oggetto, ad esempio il livello di corrispondenza tra l'esito raggiunto e gli obiettivi previsti, ad esempio la conformità delle funzioni svolte con quelle pianificate, o la condizione finale dei destinatari, cioè il cambiamento che si è prodotto a seguito dell'intervento;
- 3. le procedure consistono di fatto in attività (metodi, tecniche e strumenti) di comparazione, sviluppate all'interno di un processo, logicamente coerente, trasparente, ripetibile, empiricamente fondato e condiviso.

Questo connota la valutazione come attività di ricerca che necessita di:

- esplicitazione del punto di vista;
- 2. esplicitazione delle premesse teoriche delle definzioni concettuali;
- 3. controllabilità delle procedure di traduzione operativa, della selezione degli indicatori;

- 4. riproducibilità e controllo dell'insieme delle procedure tecnico empiriche utilizzate:
- evidenza dei rapporti analisi-sintesi utilizzati per la produzione di generalizzazioni.

In questo senso, come evidenzia Bezzi (2003), la valutazione è principalmente (ma non esclusivamente) un'attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell'ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di programmazione, progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l'analisi degli effetti diretti e indiretti, attesi e non attesi, voluti o non voluti, dell'azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali.

II.3 Il piano di ricerca valutativa: alcune indicazioni operative

Indipendentemente dall'approccio che s'intende adottare, la valutazione, come evidenziato nella sua definizione, è un'attività di ricerca che richiede una raccolta sistematica di informazioni, basata su procedure idonee.

Per questo un passo fondamentale rimane quello di definire un adeguato disegno di ricerca. Tale disegno ovviamente può variare in funzione dell'approccio che viene adottato. Ielasi e De Ambrogio (2003) suggeriscono un percorso logico che illustra i passaggi operativi necessari per un buon disegno di valutazione:

- individuazione delle finalità della valutazione, la ragione per cui s'intende valutare un intervento;
- 2. esplicitazione dello scopo del progetto, la ragione per cui viene realizzato l'intervento:
- 3. identificazione dei criteri di valutazione e/o da valutare, gli elementi su cui focalizzare la valutazione;
- 4. identificazione degli indicatori;
- 5. identificazione degli strumenti per rilevare gli indicatori e delle fonti per raccogliere i dati e le informazioni;
- 6. rilevazioni sul campo attraverso gli strumenti predisposti;
- 7. valutazione vera e propria (espressione di un giudizio) e identificazione degli obiettivi di miglioramento, attraverso l'analisi delle informazioni raccolte;
- 8. individuazione delle strategie di miglioramento.

Per quel che riguarda l'individuazione degli indicatori, tema particolarmente rilevante, Ielasi e De Ambrogio (*ibid.*) mettono in evidenza la complessità dell'operazione, soprattutto in progetti di prevenzione o promozione. I due autori definiscono l'indicatore come una variabile (quantitativa o qualitativa) in grado di rappresentare sinteticamente un fenomeno e riassumerne l'andamento; gli indicatori, dunque, servono a tradurre in elementi osservabili le domande di valutazione, attraverso l'operazionalizzazione degli elementi di processo o di esito da valutare. Date le difficoltà citate, si consi-

glia di non basare la valutazione su un unico indicatore, e di individuare, invece gruppi di indicatori, derivati da fonti informative differenti e in grado di evidenziare elementi diversi del progetto.

Le modalità di rilevazione degli indicatori sono molteplici e strettamente connesse all'indicatore.

II.4 La valutazione come costruzione di senso

«L'atto valutativo può essenzialmente definirsi come una assegnazione di senso-valore a un determinato evento o processo» (Borello, 1996, p. 129). Anche così intesa la valutazione rimanda principalmente a un'attività di ricerca e monitoraggio attraverso la quale si possa fondare una prassi di riflessione, di confronto, di co-costruzione di senso. Possiamo pensare alla valutazione come ad un'attività di pensiero produttivo, non fine a se stesso, ma funzionale allo sviluppo e al confronto di idee e di assunzioni concettuali per produrre informazioni necessarie a decidere e ad agire. Il risultato della valutazione è una "congettura dotata di senso" (Margiotta, 1990, p. 62), il senso attribuito da chi la effettua e da chi la interpreta. La valutazione, in quest'ottica, non è mai assoluta o oggettiva ed è per questo che è necessario assumere un atteggiamento di ricerca, riservando alla valutazione il ruolo di convalida delle ipotesi formulate in fase di progettazione. Bezzi (2004) propone di considerare la valutazione come uno strumento per la costruzione di teorie di piccolo raggio, riferendosi al valore principalmente contestuale di tali teorie: «La costruzione dei significati valutativi è sempre, per definizione, costruzione locale, contestuale, di attori sociali reali che in quel giorno, in quel contesto, nel quadro di quel setting, hanno pensato ("vissuto") il problema, l'hanno espresso per come saputo e potuto, alla luce delle dinamiche di gruppo e ambientali che hanno contribuito a strutturare. Il fatto che il percorso valutativo sia più o meno rigoroso, più o meno riconosciuto da attori terzi e quindi in qualche modo trasferibile, non modifica di molto il valore eminentemente locale (in senso antropologico) dell'azione valutativa» (ivi, p. 4).

La valutazione richiede l'applicazione di tecniche valutative come l'osservazione sistematica, la definizione degli indicatori, la rilevazione dei dati (risposte, risultati, prodotti ecc.), la verifica delle ipotesi e del raggiungimento degli obiettivi e l'applicazione di ciascuna di queste procedure lungo tutto il percorso di lavoro: l'insieme di queste attività, tuttavia, non esaurisce la valutazione. È evidente, a partire da quanto detto fino ad ora, lo stretto legame che c'è tra progettazione e valutazione di un intervento e l'importanza di attivare percorsi metodologicamente fondati in cui la valutazione sia concepita come parte integrante delle azioni svolte; ma intendere la valutazione come costruzione di senso localmente situata significa anche pensare alla valutazione come:

- 1. attività di ricerca-azione partecipata che accompagna l'intero processo progettuale, finalizzata a produrre conoscenza ma anche a promuovere «soggetti collettivi capaci di produrre, interpretare i dati, riconoscerli come propri e assumerne la responsabilità rispetto all'azione successiva» (Martini, 1996);
- 2. attività centrata tanto sugli esiti che sui processi, cioè orientata alla valutazione non solo degli esiti ma anche di come questi vengono perseguiti. Si tratta allora di mettere a punto un sistema di monitoraggio delle procedure e dello stato di attuazione del progetto al fine di valutare la validità delle strategie e degli obiettivi individuati, degli aspetti organizzativi, delle metodologie e degli strumenti adottati;
- attività basata sull'esplicitazione chiara dei bisogni, delle ipotesi teoriche di riferimento e delle ipotesi di cambiamento, che costituiscono essi stessi elementi di valutazione e verifica.

II.5 La valutazione come strumento di supporto ai processi decisionali

I precedenti paragrafi aprono (o più propriamente richiamano, dato che il tema dell'allargamento del sistema di valutazione dallo studente a tutto il sistema scolastico è presente nella discussione teorica da alcuni decenni) prospettive diverse sulla valutazione a scuola. Tra queste ci preme evidenziare in particolare la funzione di supporto ai processi decisionali, alla costruzione e condivisione di senso rispetto alle azioni progettuali ed organizzative realizzate nella scuola, al miglioramento e ai temi della qualità totale (per approfondimenti Nuti, 2000; Luisi, Senni, 2003). In altri termini la valutazione, attraverso un'attività sistematica di monitoraggio e rilevazione di dati, consente di sostenere i processi decisionali riguardanti ad esempio la validità degli obiettivi prefissati e il raggiungimento dei risultati attesi, l'opportunità di aderire ad un programma o di fare una determinata scelta, di investire fondi in un certa attività o dotazione strumentale.

La messa a punto di sistemi di valutazione dei progetti e dell'organizzazione acquisisce in particolare la finalità di:

- sostenere lo sviluppo dell'integrazione tra organizzazione e persone nei termini dei comportamenti professionali, dei ruoli e delle responsabilità;
- verificare e contribuire al miglioramento della coerenza tra programmi ed orientamenti politici, programmi d'istituto e progetti;
- verificare l'efficacia delle azioni che si realizzano nella scuola e riconoscere il valore di ciascun contributo nel raggiungimento di obiettivi di miglioramento del successo formativo.

A questo scopo è fondamentale mettere a punto sistemi di valutazione che, nel rispetto delle specifiche esigenze di ogni scuola, individuino dimensioni di monitoraggio e le connettano tra loro in modo funzionale alla riprogrammazione della scuola.

Il lavoro di ricerca e di consulenza ci ha condotti alla progressiva individuazione di aree di monitoraggio funzionali a rilevare e descrivere a scopo valutativo i diversi processi che concorrono alla promozione del benessere a scuola e al successo formativo.

Di seguito si propongono i seguenti ambiti con relativi indicatori:

1. Contesto.

- Numero di classi distinte per anno e indirizzi (serie storiche ultimi 3-5 anni).
- Numero di alunni iscritti distinti per classe e anno (serie storiche ultimi 3-5 anni).
- Livello d'ingresso degli alunni (votazioni anni precedenti; test d'ingresso; eventuali serie storiche rispetto ad aspetti d'interesse particolare).
- Pendolarismo aree di provenienza e distanza chilometrica (comune, provincia, regione, serie storiche ultimi 3-5 anni).
- Alunni portatori di handicap (numero, percentuale, parametrazione con valori di altre scuole/tipo di scuola, valori della provincia).
- Alunni stranieri (numero, percentuale, parametrazioni con valori di altre scuole/tipo di scuola, valori della provincia; percentuale alunni che non sono di lingua madre italiana).
- Alunni ripetenti (numero, percentuale, parametrazione con valori di altre scuole/tipo di scuola, valori della provincia).

2. Risorse.

Risorse strutturali:

- numero e descrizione degli spazi ad uso didattico (aule, laboratori, palestre, biblioteca; rapporto numero spazi e numero studenti);
- numero e descrizione degli spazi ad uso ricreativo (aule, laboratori, palestre; rapporto numero spazi e numero studenti);
- indagine qualitativa su stato e funzionalità degli spazi (studenti, genitori, personale).

Risorse tecnologiche:

- dotazioni tecniche (ad esempio numero di computer, attrezzature laboratori, numero studenti per computer utilizzato ecc.).

Risorse umane:

- numero insegnanti;
- rapporto alunni-insegnanti per istituto;
- numero personale ATA;
- rapporto alunni-personale ATA per istituto;
- indagine qualitativa per la rilevazione di aspetti riguardanti la disponibilità e la professionalità del personale (studenti, genitori, insegnanti).

Stabilità delle risorse umane:

- stato di servizio del personale (ruolo assegnato/incarico);
- anzianità e permanenza in istituto (anni insegnamento, anni di permanenza in istituto);

- rapporto ruolo-incaricati (percentuale istituto e parametrazione provincia);
- rapporto alunni-insegnanti per istituto (percentuale istituto e parametrazione provincia).

Organizzazione interna:

- numero di funzioni strumentali attivate;
- tipologia di funzioni strumentali attivate;
- attività di aggiornamento dei docenti attivate (numero di ore di aggiornamento, tipologia di attività, frequenze, rapporto ore numero insegnanti e personale);
- numero e tipologia di riunioni (numero partecipanti, numero assenti);
- eventuali indagini rispetto alla percezione del funzionamento e dell'efficacia delle riunioni;
- approfondimenti documentali sulla funzionalità delle riunioni (definizione obiettivi, ordine del giorno, temi affrontati, clima di lavoro, decisioni prese).
- 3. Progetti speciali.
- Numero di progetti attivati.
- Tipologia di progetti.
- Numero classi coinvolte.
- Numero studenti coinvolti.
- Tipologia studenti coinvolti (sezione, anno).
- Valutazione degli esiti.
- 4. Risultati.

Risultato istituzionale:

- tasso di promozione (numero e percentuale di alunni promossi);
- percentuale alunni respinti;
- votazioni ottenute negli scrutini finali;
- percentuale di alunni licenziati;
- tasso di dispersione².

Soddisfazione dell'utenza:

 indagini di rilevazione del gradimento (parametrazione tra qualità attesa e qualità percepita).

Clima organizzativo:

- sanzioni disciplinari rivolte agli alunni;
- reclami presentati al dirigente;
- assenze del personale;
- assenze degli alunni;
- indagine di rilevazione del clima (studenti, personale).

11.6 Conclusioni

Ciò che si ritiene fondamentale richiamare è la necessaria circolarità ed integrazione tra dimensione organizzativa, monitoraggio e valutazione d'istituto

ed esito/prodotto della formazione. L'adozione di sistemi di valutazione della qualità e un'adeguata lettura dell'organizzazione diventano così strumenti di supporto ai processi organizzativi e formativi nonché ausili indispensabili per la messa a punto di azioni di miglioramento della scuola. Benché l'implementazione di sistemi articolati di monitoraggio abbia certamente dei costi, va evidenziato che buona parte di questi dati fanno parte di informazioni normalmente gestite dalle scuole. Partendo da questi dati, con uno sforzo organizzativo contenuto si può dare avvio all'autovalutazione formulando le prime ipotesi e avviando progressivamente approfondimenti delle indagini.

Ricordiamo infine che i dati di per sé non parlano ("gli oggetti non fanno asserzioni"), debbono essere interrogati ed interpretati. È fondamentale quindi definire con chiarezza quali siano le domande a cui vogliamo dare risposta, gli aspetti e le ragioni per cui intendiamo raccogliere certi dati. Sapere quanti siano gli studenti iscritti o il numero di studenti straneri può essere di scarso interesse, rilevarne le variazioni nel corso degli anni, invece, ci può mostrare tendenze, richiedere approfondimenti, suggerire interventi correttivi o preventivi da attuare negli anni futuri.

Note

- 1. Cfr. a tal proposito il capitolo conclusivo del presente volume.
- 2. Rispetto a questi dati costituiscono indicatori il confronto con gli anni precedenti e la parametrazione con analoga tipologia di scuola elementare, media, liceo, istituto professionale ecc. (medie provinciali, regionali, nazionali). Può essere utile anche il confronto con le valutazioni ottenute da studenti e classi negli anni precedenti, punteggi ai test d'ingresso.

Riferimenti bibliografici

- AVALLONE F., PAPLOMATAS A. (2005), Salute organizzativa. Psicologia del lavoro nei contesti organizzativi, Raffaello Cortina, Milano.
- BEZZI C. (2003), Il disegno della ricerca valutativa, Franco Angeli, Milano.
- ID. (2004), La valutazione come costruzione di teorie (di piccolo raggio?), in AIV Atti VII Congresso (Milano, 25-27 marzo 2004), www.valutazione.it.
- BORELLO C. (1996), *Didattica e valutazione*, in M. Gennari (a cura di), *Didattica generale*, Bompiani, Milano.
- D'ANGELO V., PALLOTTA M. L. (2003), *Una proposta di analisi per la valutazione della qualità nella scuola dell'autonomia*, in "Novus Campus", 1, pp. 42-51.
- IELASI P., DE AMBROGIO U. (2003), *Metodi e tecniche*, in U. De Ambrogio (a cura di), *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma.
- LOPERFIDO E. (2007), Prefazione, in V. Vivoli, C. Migani (a cura di), Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto, Carocci, Roma.
- LUISI A., SENNI P. (a cura di) (2003), Strumenti per l'autovalutazione negli istituti scolastici, TEMI S.p.A., S. Lazzaro di Savena (BO).
- MARGIOTTA U. (1990), Valutazione di sistema e analisi d'Istituto, Cappelli-IRRSAE Emilia-Romagna, Bologna.

MARTINI E. R. (1996), *La ricerca azione partecipata*, in "Il lavoro di comunità", Edizione Gruppo Abele.

NUTI S. (2000), La scuola si valuta, Giunti, Firenze.

РАLUMBO M. (2001), Il processo di valutazione, Franco Angeli, Milano.

PATTON M. (1986), Utilization-Focused Evaluation, Sage, Newbury Park (CA).

VIVOLI V., ALBANESI C., BERTOCCHI A., MIGANI C. (2004), L'Istituzione G. F. Minguzzi e la promozione del benessere a scuola, in C. Migani (a cura di), Dal disagio scolastico alla promozione del benessere, Carocci, Roma.

Parte terza Le attività di rete e in rete

Lavorare in rete nel sociale. Il contributo di Aneka

di Cinzia Migani e Valentina Vivoli

Qualsiasi cosa ci riservi il futuro, una cosa è certa: a meno che la vita della comunità locale possa essere ristabilita, la società non potrà risolvere in modo adeguato i suoi più urgenti problemi, né trovare una propria identità.

J. Dewey

Non sono i fatti a turbare gli uomini, ma le opinioni intorno ai fatti.

Epitteto, Manuale

12.1 L'incipit: il lavoro sociale di rete

Non è sorto alcun dubbio quando si è assunto come elemento caratterizzante e strategicamente prioritario per la struttura di servizio il lavoro di rete e, quindi, una precisa modalità di interagire con le diverse organizzazioni ed istituzioni del territorio. Tra le ragioni principali che hanno alimentato e sostenuto, senza indugi, la decisione presa segnaliamo:

- La scelta di centrare l'attenzione sulla promozione della salute/benessere del singolo e della comunità.

Quindi la scelta di transitare da una cultura di tipo riparativo a una cultura di tipo preventivo. In sintesi, la scelta di protendersi verso il futuro: prevenzione significa, infatti, venire prima, anticipare l'insorgenza e la conseguenza di un problema.

- La scelta di produrre servizi a supporto delle organizzazioni nella costruzione di processi finalizzati a promuovere il benessere a scuola e nella comunità, attraverso la valorizzazione delle connessioni, delle interazioni sociali ed organizzative¹.
- I primi risultati² delle analisi delle problematiche che spesso caratterizzano il disagio scolastico e le modalità per affrontarlo.

Da lì la maturazione di diverse convinzioni, fra queste l'idea che i diversi problemi di disagio scolastico non sono risolvibili a livello di singoli operatori e neanche di gruppi di lavoro (vedi ad esempio le commissioni agio o commissioni disagio all'interno delle scuole), ma piuttosto – data la loro complessità – da competenze professionali e risorse di natura diversa, e la consapevolezza che i fenomeni sociali e i problemi che evidenziano sono strettamente interdipendenti dalla rete di relazioni e dai soggetti che caratterizzano la comunità scolastica e il contesto sociale nel quale interagisce. Diventa – al-

l'epoca – davvero centrale per Aneka spostare l'obiettivo: dalla ricerca della soluzione al fronteggiamento del problema attraverso una dimensione "ecosostenibile".

L'idea che la scuola rappresenti un preciso sistema: la comunità scolastica.

Un sistema che tendenzialmente esprime uno stato di benessere e di salute quando ha uno scambio costante con l'ambiente sociale di riferimento, con i singoli elementi/sistemi che lo compongono. Esiste, infatti, secondo gli autori del saggio *The Good Society*, una correlazione positiva fra scuole efficaci, famiglie efficaci e comunità efficaci⁴.

– L'idea che il sistema scuola ha storicamente ricercato e privilegiato, per ragioni diverse, interazioni finalizzate a trovare soluzioni per affrontare questioni problematiche nel presente, piuttosto che per promuovere processi finalizzati ad anticipare e prevenire situazioni di disagio⁵.

Per queste ragioni ancora molte erano – a nostro avviso – le connessioni esplorabili, possibili.

Premesso ciò è opportuno esplicitare che, a partire dalla visione di centro servizi definita, fare lavoro di rete in ambito scolastico significa promuovere percorsi finalizzati a produrre connessione, interazioni fra i diversi soggetti che, a diverso titolo, possono portare un contributo ai processi di cambiamento sociale che riguardano la modalità di stare nella scuola, di conseguire obiettivi di apprendimento e di valorizzazione del capitale sociale che esprime il sistema scuola. Scopo del lavoro sociale di rete è dunque quello di favorire lo sviluppo di comunità attraverso il rafforzamento dell'empowerment dei singoli attori, delle singole organizzazioni di appartenenza nell'adempimento dei propri obiettivi istituzionali ed individuali; il potenziamento degli apprendimenti dei singoli e dei gruppi sociali che la compongono.

Sviluppare relazioni orientate a promuovere benessere

Sin dalle fasi di apertura di Aneka ci si è posti la sfida di ampliare la rete degli attori sociali con i quali si era agito fino a quel momento⁶. Ciò rispondeva infatti a una duplice esigenza: diffondere la cultura della promozione del benessere e ampliare il repertorio delle progettazioni finalizzate ad attivare processi funzionali a produrre cambiamenti nella modalità di affrontare il disagio a scuola. A tal fine era necessario stabilire attraverso quali modalità entrare in relazione con i diversi attori sociali. La posta in gioco era davvero alta: da un lato ci presentavamo alla comunità territoriale come una nuova risorsa sociale, ossia come un punto di snodo attivo della rete, dall'altro eravamo perfettamente consapevoli che era solamente attraverso la costruzione di relazioni ed interazioni che potevano rispondere all'obiettivo di portare un contributo attivo allo sviluppo di comunità, e nello specifico comunità scolastiche, competenti.

Abbiamo proposto una modalità di entrare in raccordo con gli attori del territorio, attraverso i diversi servizi o le diverse azioni promosse per sensibilizzare l'opinione pubblica sulla promozione del benessere a scuola, che tenesse in dovuta considerazione i seguenti punti:

- sviluppare esplorazioni finalizzate a conoscersi nel rispetto della propria e altrui storia, attraverso l'individuazione dei valori di riferimento comuni o inconciliabili, nonché delle reciproche aspettative in ordine alla costruzione di connessioni orientate a sviluppare sinergie di azione per promuovere il benessere a scuola:
- favorire il flusso delle informazioni utili a promuovere processi di cambiamento per migliorare lo stato di benessere percepito dai diversi attori del sistema scolastico;
- costruire alleanze con attori sociali aventi competenze e potenzialità di azioni diverse utili alla "causa" della promozione della cultura del benessere sociale e dei diversi sistemi che caratterizzano le comunità di riferimento;
- attivare processi di collaborazione con i diversi attori sociali che concorrono o possono concorrere alla promozione del benessere a scuola al fine di implementare le potenzialità/competenze del servizio Aneka nella costruzione di ipotesi di lavoro specifiche e definite per promuovere il benessere a scuola;
- implementare le relazioni inter-organizzative al fine di sviluppare e far crescere comunità competenti, ossia capaci di prendersi cura dei propri membri.

In questa parte sono descritti alcuni degli esiti dei processi del lavoro sociale di rete promosso con attori diversi del territorio locale e nazionale. Diversi gli esiti, e i soggetti – come si avrà modo di cogliere leggendo i capitoli contenuti in questa parte e nella parte conclusiva del libro – con i quali si è entrati in relazione. Nonostante ciò è possibile riconoscere alcuni tratti comuni, di cui il più saliente è il valore aggiunto portato dai diversi attori nel conseguimento di obiettivi, che nessuno dei singoli soggetti partecipi dei diversi processi – compresa l'Istituzione attraverso le funzioni svolte da Aneka – avrebbero potuto perseguire in solitudine. In particolare il servizio ha assunto un ruolo di animazione e/o sostegno delle reti, forte del mandato assunto ma anche delle competenze professionali di cui ci si è dotati per onorarlo.

12.3 Le aree di sviluppo

Le diverse esperienze di collaborazione sviluppate in questi ultimi anni confermano che è possibile attivare percorsi di promozione del benessere a scuola, attraverso il protagonismo centrale della scuola e il ruolo di co-protagonisti o comparse degli altri attori.

Confermano, anche, che là dove ci si occupa del benessere delle nuove generazioni la scuola continua a rappresentare un punto di snodo centrale della rete, soprattutto là dove si tratta di affrontare la quotidianità delle giovani generazioni. È nella scuola, infatti, che passano buona parte della loro vi-

ta, quasi sicuramente fino all'età della scolarizzazione. Non sempre la scuola è attrezzata per sostenere processi su tempi lunghi, a patto che non ci sia un investimento anche a livello organizzativo. Un investimento che spesso non è sostenibile proprio per le caratteristiche peculiari dell'organizzazione scolastica. Fra queste, quella di essere caratterizzata da legami organizzativi deboli. È in questa direzione che ci è sembrato davvero utile puntare sulla formazione dirigenti e del loro staff come volano per produrre occasioni di sviluppo più stabili e strategiche.

Acquisita la consapevolezza che è possibile condividere percorsi interistituzionali finalizzati a promuovere il benessere a scuola soddisfacenti, si tratta ora di perseguirla e di farne patrimonio del territorio locale, ma non solo. Rimane molta strada da fare per promuovere reti intra-organizzative altrettanto efficaci. Il ritornello suona come già noto e abusato ma nel caso della scuola, proprio perché si tratta di un'organizzazione a legami deboli, temiamo che ci si debba rassegnare a sentirlo ancora per molto tempo, a meno che non si assuma la sfida di lavorare per sviluppare senso di appartenenza alla scuola, condizione senza la quale non sembra possibile sviluppare "comunità scolastiche competenti". Ed è questa la prospettiva di lavoro che sembra delinearsi con la rete di dirigenti che hanno aderito all'ipotesi di continuare a lavorare per sviluppare il ben-divenire dell'organizzazione scolastica come volano per promuovere il benessere del sistema scolastico e del contesto sociale di riferimento.

Note

- 1. Su questo cfr. il capitolo 6 del presente volume.
- 2. In particolare stiamo pensando all'esito di una ricerca condotta nel 2001-02 nell'ambito del progetto "Strategie e strumenti per promuovere il benessere a scuola": Istituzione "Gian Franco Minguzzi" (a cura di), Strategie e strumenti per migliorare il benessere a scuola. La ricerca-azione nel territorio della provincia di Bologna (pubblicazione interna).
- 3. La sperimentazione e valutazione di esito dei laboratori di miglioramento porta acqua al mulino di chi sostiene come Folgheraiter che «un problema accettato e fronteggiato può offrire all'intera Scuola (ai docenti, ai compagni di classe) un'opportunità unica di crescita» (F. Folgheraiter, *La cura delle reti. Nel welfare delle relazioni (oltre i Piani di zona)*, Erickson, Trento 2006, p. 107).
- 4. Cfr E. R. Martini, R. Sequi, *La comunità locale. Approcci teorici e criteri di interven-ti*, Carocci, Roma 1999, p. 16.
- 5. Tale convinzione si fonda sull'esito della ricerca citata nella nota 2, che si prefiggeva l'obiettivo di mappare le diverse tipologie di interventi promossi nelle scuole superiori del nostro territorio.
- 6. I diversi contatti intessuti con gli attori sociali del territorio, nonché la natura di tali contatti sono stati minuziosamente annotati e censiti, come si può vedere nel capitolo conclusivo di questo volume.

13

Il Ben-divenire nell'organizzazione scolastica. La formazione per i dirigenti scolastici

di Silvia Priore, Alessandra Tagliaferri e Valentina Vivoli

13.1 Dietro il modello formativo

L'esperienza che qui viene descritta è parte integrante di un percorso di ampio respiro che, con il contributo attivo dei diversi portatori di interesse, ha condotto all'elaborazione e realizzazione di un "modello" di formazione per i dirigenti scolastici della Regione Emilia-Romagna.

Ne verranno descritte le caratteristiche salienti che consentono la replicabilità del modello, qualche aspetto dell'attività per delinearne maggiormente i contorni e gli elementi dell'esperienza che hanno un maggior potere descrittivo.

Il corso, dal titolo "Il ben-divenire nell'organizzazione scolastica", realizzato su livelli territoriali differenti, da provinciale a regionale, nasce dalla necessità di incidere su un fenomeno, il disagio scolastico, dai contorni piuttosto ampi e si colloca nell'interazione tra diverse esigenze rilevate nel contesto:

- l'avvio di politiche di investimento territoriale per la lotta alla dispersione e all'abbandono scolastico;
- la necessità del sistema scuola di facilitare il pieno adempimento del diritto allo studio;
- il bisogno degli attori scolastici di fronteggiare il disagio rilevato nell'interazione quotidiana tra i protagonisti della relazione di apprendimento;
- la richiesta dei dirigenti scolastici di rileggere le esperienze e le prassi agite nei loro istituti scolastici per definire una strategia di azione non parcellizzata nei rivoli delle singole attività;
- l'utilizzo efficace delle risorse rilevate nel contesto.

Attraverso il corso si è inteso costruire le condizioni per sviluppare un circolo virtuoso tra promozione del benessere, miglioramento della qualità dell'organizzazione scolastica e ben-divenire sociale nell'incontro con la comunità territoriale.

La promozione del benessere infatti, si ancora ad una idea di scuola come "comunità" che implica:

- perseguire le finalità generali della scuola, ossia la crescita globale della persona e il successo scolastico, poiché è volta a creare condizioni relazionali e di contesto che facilitano lo sviluppo e l'apprendimento di abilità personali e di competenze psico-sociali;
- portare a sintesi organizzativa queste istanze, cioè declinarle rispetto al ruolo degli insegnanti in riferimento alle innovazioni didattiche e alla rete di relazioni esistenti nella scuola;
- contribuire alla ridefinizione dell'offerta formativa in modo aderente alla difficoltà che la complessità dell'ambiente sociale, politico, economico e culturale comporta;
- valorizzare le risorse umane agenti ed interagenti nell'organizzazione scolastica (docenti, personale non docente, studenti, famiglie, agenzie del territorio).

Tra i diversi livelli di intervento possibili¹ e le diverse rappresentazioni si sono dunque individuati, nelle leve gestionali e organizzative della scuola, i grimaldelli per orientare le azioni scolastiche verso l'aumento delle possibilità di generare ben-stare e ben-divenire nella relazione di apprendimento.

Tra le diverse metodologie utilizzabili, la costruzione di un pattern che connette il lavoro di rete appunto tra i diversi portatori di interesse ha costituito l'architettura portante dell'intero processo. Le organizzazioni coinvolte hanno sperimentato sul campo l'integrazione dei saperi specifici e delle funzioni di cui erano portatrici "esplodendo" le connessioni esistenti tra la dimensione "organizzazione scolastica" e il "ben-stare/ben-divenire" a scuola come risorsa e strategia per contrastare la dispersione scolastica e valorizzare le risorse umane agenti ed interagenti nell'organizzazione scolastica.

Nello specifico:

- Aneka, che ha nel territorio una forte funzione di promozione del benessere nelle scuole, ha svolto il ruolo di catalizzatore e facilitarore del lavoro di rete;
- Mathetica soluzioni per l'apprendimento organizzativo è stata portatrice di *know how* metodologico e dei contenuti delle discipline manageriali e dei processi organizzativi;
- il sapere delle istituzioni scolastiche è stato rappresentato dall'Associazioni delle scuole autonome della Provincia di Bologna e della Regione Emilia-Romagna (ASA-BO e ASA-ER).

Sono state inoltre risorse chiave:

- la sedimentata esperienza di un territorio frutto delle politiche di investimento della Provincia di Bologna (Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro);
- la Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna che ha sviluppato ricerche ed elaborazioni teoriche in ordine alla promozione del benessere nella comunità scolastica;
- il patrimonio di conoscenze e l'esperienza sui processi formativi dei ruoli maturati negli anni dalla Scuola di pubblica amministrazione di Villa Umbra;

 il CSA di Bologna, oggi USP, che ha fortemente voluto la prima edizione del corso.

La struttura complessa che ne è scaturita si è dimostrata capace di sviluppare attività che hanno implementato la formazione, come la ricerca e la consulenza. Questo ha reso possibile:

- individuare le competenze chiave del dirigente scolastico connesse alla promozione del benessere a scuola² attraverso un'attività di ricerca-azione partecipata;
- formare circa 70 dirigenti scolastici nel territorio della Regione Emilia-Romagna che già avevano avviato una riflessione nelle Scuole di provenienza sul fronteggiamento del disagio scolastico, attraverso il corso di formazione "Il ben-divenire nell'organizzazione scolastica"³, che punta allo sviluppo di competenze, per portare a sintesi organizzativa il benessere nella scuola;
- realizzare uno strumento di rilevamento su "Il senso di appartenenza come leva gestionale" per i dirigenti scolastici⁴;
- progettare ed attivare la piattaforma per la costruzione di una comunità di pratiche sulla promozione del benessere a scuola, dal titolo "Promossi in benessere", che propone ambienti di scambio, di formazione, di informazione⁵.

Sono stati inoltre coinvolti i ruoli dello staff alla dirigenza, su tematiche di gestione delle risorse umane e dello sviluppo organizzativo nell'ambito dei processi dell'autonomia scolastica, individuando modelli pragmatici di azione da condividere fra i vari ruoli della scuola nella prospettiva della promozione del benessere a scuola. È stata realizzata una ricerca per individuare le competenze necessarie allo staff del dirigente scolastico affinché possa coadiuvare efficacemente il dirigente rispetto all'obiettivo della promozione del benessere scolastico⁶. Sono state formate circa 35 persone facenti parte di staff dirigenziali delle Scuole⁷ che già avevano visto formarsi i loro dirigenti⁸.

Le esperienze realizzate dalla rete sono andate nella direzione di determinare la fisionomia di una scuola orientata al benessere per recuperare e integrare le competenze funzionali al raggiungimento di tale finalità attraverso una ridefinizione delle esperienze maturate nella quotidianità.

13.2 Contenuti e metodologia della proposta formativa

L'obiettivo che il progetto per i dirigenti scolastici si è proposto di raggiungere è autenticamente formativo, nel senso che i contenuti proposti non costituiscono un sapere predefinito di cui si propone l'apprendimento con finalità pragmatiche/operative (area dell'addestramento) o senza risvolti operativi (area dell'apprendimento).

I contenuti della proposta formativa sono costituiti da un sapere metodologico, preposto allo scopo di stimolare un pensiero, promuovere una riflessione, che apra alla lettura della realtà entro la quale si opera, al fine di orientare l'agire professionale del dirigente scolastico in modo coerente con i cambiamenti imposti dal mutare del contesto socio-scolastico, adottando la prospettiva del "benessere".

Nel corso degli ultimi venticinque-trenta anni, le competenze dei dirigenti all'interno delle organizzazioni si sono evolute col mutare del contesto socio-economico. I cambiamenti ambientali sono stati e sono di diversa natura e molte "novità" hanno manifestato il loro impatto e i loro effetti sulle organizzazioni: innovazioni tecnologiche, cambiamenti di tipo normativo e legislativo, la coesistenza di saperi consolidati e saperi nuovi, mutamenti dei quali gli effetti non hanno mancato di influenzare i diversi ruoli che abitano le organizzazioni.

Il ruolo del dirigente scolastico all'interno del sistema organizzativo della scuola è caratterizzato da competenze e funzioni distintive dei ruoli gestionali e, in effetti, ne ha condiviso gli elementi fondamentali della più recente evoluzione.

Dal punto di vista dell'organizzazione, abbiamo assistito all'aumentare del grado di complessità dei fenomeni e dei processi da governare all'interno del contesto organizzativo e nel rapporto fra questo ed il contesto esterno. Dal punto di vista del soggetto chiamato a tale compito, si è determinata la necessità di gestire non più soltanto una leadership di ruolo personale (il tradizionale "capo"), ma anche una "leadership di processo", orientata cioè a favorire l'integrazione fra persone, valori, ruoli e organizzazioni. Questo passaggio dalla gestione al management risulta fondamentale per poter governare la rete dei ruoli (cfr. FIG. 13.1) dell'organizzazione scolastica che si è ampliata rispetto al tradizionale triangolo studente-insegnante-genitore.

Coerentemente con queste premesse, il corso è stato luogo di analisi e confronto delle esperienze professionali dei partecipanti, scambio di metodologie, avvio della costruzione della comunità di pratiche. Il lavoro condotto in aula, anche attraverso l'utilizzo di metodologie attive (dell'action learning), ha consentito una ricognizione dei saperi e delle esperienze, funzionale al recupero e alla valorizzazione dei saperi taciti e alla ridefinizione degli stessi.

I contenuti chiave hanno richiamato i principi e gli strumenti della promozione del benessere a scuola, lo sviluppo organizzativo e la gestione delle risorse umane, l'evoluzione del ruolo del dirigente e delle sue funzioni, la rete dei ruoli dell'organizzazione scolastica, i luoghi della comunicazione a scuola (colloqui, riunioni) e l'organizzazione scuola nel dialogo con gli attori del territorio, con lo scopo di costruire un'occasione di approfondimento e di definizione di strumenti operativi e gestionali finalizzati all'apprendimento organizzativo, in un'ottica di empowerment dell'organizzazione e dei suoi attori.

Con il corso si è voluto attivare un processo di interazione e di scambio centrato sulla co-costruzione del ruolo e delle competenze dei dirigenti intesi come promotori di benessere della scuola e delle sue componenti.

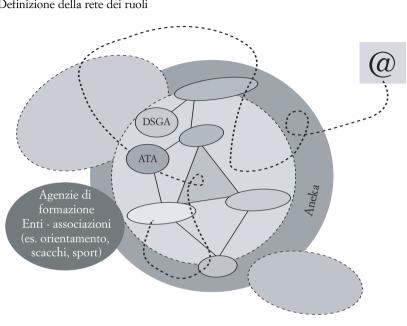


FIGURA 13.1 Definizione della rete dei ruoli

13.3 Valutazione come volano di formazione e ricerca

Il progetto della formazione dei dirigenti ha incluso un impianto di valutazione dell'intero percorso formativo svolto, sia nei risultati prodotti a diversi livelli, sia nella possibilità di ridefinire nuove azioni formative (ad esempio, la formazione per lo staff del dirigente), ma anche attività di ricerca coerenti con le necessità di crescita delle diverse componenti del sistema scolastico.

I destinatari del sistema di controllo sono stati i dirigenti in quanto depositari o artefici delle decisioni e, comunque, a presidio dei risultati dei collaboratori diretti o indiretti. Con la valutazione si è attribuito valore all'intervento che ai dirigenti, ai quali è stato assegnato un ruolo attivo di sviluppo, sulla base di indicatori condivisi, definiti in coerenza con gli scopi gestionali della dirigenza. Quindi, la valutazione ha posto una stretta relazione tra la problematica che ha motivato la dirigenza e l'intervento stesso. La valutazione dell'intero programma formativo è stata svolta operando su livelli differenziati di analisi che esprimono, in definitiva, le aree fondamentali dell'attività di valutazione dell'apprendimento e dei risultati formativi sul campo: Livello 1: abbiamo misurato il grado di soddisfazione dei partecipanti attraverso la rilevazione delle frequenze degli iscritti e la somministrazione di un questionario appositamente elaborato (Questionario di rilevazione delle competenze del dirigente Revisione Boulden – QGP). Tale strumento ci ha consentito di raccogliere ed elaborare i dati relativi alla percezione dei partecipanti sulle aree dei contenuti tematici del percorso formativo e delle relative modalità di presentazione, sul materiale didattico utilizzato, sull'incidenza dell'azione formativa e sugli aspetti organizzativi nel loro complesso.

Livello 2: attraverso la rilevazione della differenza nella percezione dei partecipanti del livello di competenza abbiamo valutato i livelli di apprendimento (Revisione Boulden – OBS). Con questi strumenti, abbiamo di fatto rilevato gli apprendimenti a livello personale, ma non necessariamente il loro trasferimento al contesto lavorativo. Per quest'ultimo importante aspetto (livello 3) e l'eventuale emergere di risultati inattesi, abbiamo organizzato incontri di follow up, strutturati come focus group, che ci hanno consentito di determinare la frequenza d'uso delle abilità e delle conoscenze apprese informandoci indirettamente sulla riuscita del programma. È in questa fase che sono emerse due importanti esigenze: da una parte approfondire ulteriormente e dare continuità alla formazione degli stessi dirigenti in ordine alle competenze gestionali e organizzative, dall'altra intervenire anche sulla formazione dello staff dei collaboratori. Inoltre, l'attività di ricerca sul senso di appartenenza alla comunità scolastica è nata durante i focus group come espressione della volontà dei dirigenti di impegnarsi in attività funzionali al miglioramento della gestione del sistema organizzativo scolastico.

In ultima analisi, non è stato possibile valutare il processo di trasferimento degli apprendimenti e quindi gli esiti, di fatto, dell'impatto formativo sull'organizzazione (*livello 4*), in quanto questo richiede un arco di tempo più ampio, che non si esaurisce nel percorso formativo svolto. Tuttavia, la formazione svolta assume valore di "seminare" germogli di cambiamento che, per la loro complessità, richiedono il "loro" tempo.

I principali punti/elementi emersi dall'attività di valutazione nel suo complesso hanno consentito di validare il percorso formativo per quel che riguarda le ipotesi, i contenuti e le metodologie. Nello specifico, è emersa l'importanza della riflessione e revisione del ruolo di dirigente; della lettura dei contesti organizzativi e del modo in cui "agire" il proprio ruolo all'interno dei contesti; l'utilità di confrontarsi, discutere e riflettere sui temi della gestione della scuola insieme ai propri colleghi dirigenti, e di rinforzare e generare le reti tra le scuole; aumentare la propria consapevolezza rispetto alla complessità dei contesti organizzativi e di lavoro in cui si opera, recuperando anche la dimensione importante della relazione; crescita dell'empowerment personale, nel senso che i dirigenti hanno riferito di percepire un miglioramento della loro possibilità di influenzare il contesto professionale, anche tramite l'utilizzo di strumenti gestionali proposti durante il corso; l'esigenza di ma-

nutenzione continua delle competenze gestionali ed organizzative del dirigente; l'importanza di costituire una rete di scuole per il benessere che avvii ricerche, confronti e scambi anche sul ruolo del dirigente, che non può essere dato una volta per tutte; la riduzione dell'aspettativa di dover rispondere ad ogni richiesta in prima persona (l'importanza della delega); l'utilità di attivare formazione su questi temi anche per le altre figure professionali della scuola.

Questa esperienza formativa è parsa atipica, insolita rispetto ad altre (seppur ugualmente importanti), più connesse alle procedure e all'acquisizione di informazioni necessarie al dirigente, ma decisamente utile per la stretta connessione che ha saputo mantenere con la realtà operativa, la possibilità di rileggere il proprio ruolo in un'ottica organizzativa, per le opportunità di confronto che hanno consentito ai partecipanti di *ri-trovarsi* nell'esperienza degli altri.

13.4 Per concludere

L'attività formativa nelle diverse edizioni, ha messo in evidenza l'esigenza di riorientare il sistema delle competenze in un rinnovato orizzonte di scopo che pone al centro del sistema di gestione delle risorse umane e dello sviluppo organizzativo un valore: il benessere e il ben divenire nella scuola.

La rilevazione dei fabbisogni di competenze della "comunità dei ruoli" nella scuola non può prescindere da queste premesse. Nello specifico del ruolo del capo di istituto, il repertorio di competenze cui attingere per un governo efficace della scuola nella complessità, non può essere ricondotto soltanto alle categorie del management classico.

Può essere utile riflettere sul fatto che il dirigente scolastico gestisce, di fatto, più comunità di ruoli:

- I. quello riconducibile alla comunità professionale degli insegnanti. Questa comunità richiederebbe esigenze di gestione più vicine a quelle di una comunità di professionisti; l'organizzazione scolastica, nella forma in cui è strutturata è distante dalla definizione coerente di meccanismi operativi (sistema premiante, sistema di valutazione della prestazione, sistema di comunicazione interna, fra i principali);
- 2. quello riconducibile alla comunità dei tecnici, amministrativi, operativi. Questa comunità richiede esigenze di gestione più coerenti con l'attuale impostazione dell'organizzazione scolastica.

Da questa riflessione può derivare la necessità dell'esercizio di competenze di integrazione fra le due comunità e tutto questo richiede stili di conduzione e gestione della leadership in modo dinamico e situazionale proprio perché la regolazione delle variabili e delle dimensioni gestionali richiede meccanismi di compensazione delle incoerenze e indeterminazioni dei processi organizzativi che si trovano in uno stato di transizione che necessita di essere affrontato con gli strumenti della complessità.

L'attività formativa ha evidenziato la rilevanza che uno stile di leadership efficace può avere nel dare indirizzo e orientamento alla "macchina organizzativa scolastica", non solo per ciò che attiene il suo funzionamento istituzionale, quanto nelle potenzialità di influenzamento indiretto sul territorio per il ben-divenire sociale.

Stabilire un profilo "ideale" per il ruolo di dirigente scolastico in grado di tenere conto degli indirizzi delle politiche di sviluppo nazionali e regionali e continuare nell'approfondimento di quali possano essere le competenze chiave per gestire nella prospettiva del benessere il ruolo di dirigente scolastico, consentirebbe di pianificare un progetto di intervento che rende possibile una prospettiva di co-costruzione sostenibile delle politiche di sistema.

La prospettiva del benessere come possibile strategia di ri-orientamento delle competenze dell'organizzazione scolastica trova corrispondenze quanto mai fertili nelle linee indicate, ormai da tempo, dall'Organizzazione mondiale della sanità (1995)¹¹, che descrive la scuola come promotrice della salute, come «quell'insieme di processi, azioni, interventi che mettono in grado la comunità scolastica di sostenere e migliorare le condizioni di salute e il benessere di tutti i suoi membri. Nella pratica studenti e insegnanti e tutti coloro che ruotano sistematicamente attorno a questo ambiente di lavoro, inclusi i genitori, dovranno partecipare di un ambiente sociale, fisico culturale e relazionale portatore di equilibrio e favorevole alla salute». "Oggi" anche il ministero della Pubblica istruzione che ha promosso un piano nazionale per la prevenzione del disagio a scuola per «diffondere la cultura della salute del benessere e migliorare la qualità della vita all'interno del sistema scolastico» (prot. n. 1958/DGS).

Tutto questo ci porta a intravedere nuove possibilità di condividere con altri territori nuove azioni per promuovere il ben-divenire nel contesto scolastico innescando lo sviluppo di comunità di apprendimento.

Note

- 1. Cfr. V. Vivoli, C. Migani (a cura di), *Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto*, Carocci, Roma 2007.
- 2. Ricerca-azione realizzata nell'ambito del progetto "Sostegno al successo scolastico e formativo: promossi in benessere", FSE ASSE C Misura C2 rif. P. A. 2006-0881/RER.
 - 3. Sono state realizzate edizioni dell'attività nelle province di Bologna, Parma e Ferrara.
 - 4. Ricerca-azione.
 - 5. Http://aneka.spaziofad.it
- 6. Progetto "Esplor-azioni scolastiche nel territorio imolese", 2046-Bo/2006 Determinazione n. 7/2006 CR112 del 15/12/2006. Progetto "Esplor-azioni scolastiche", 2045-Bo/2006 Determinazione n. 7/2006 CR112 del 15/12/2006.
 - 7. Nei territori della provincia di Bologna e del Circondario imolese.
 - 8. Cfr. nota 5.
 - 9. R. M. Paniccia, R. Carli, *Psicologia della formazione*, il Mulino, Bologna 1999, pp. 53-4.
- II. World Health Organisation, *The Overall progress of the ENHPS Project*, January-December 1994, Copenhagen Who Regional Office for Europe, 1995.

Progetto "Promossi in benessere": la ricerca come volano di azione

di Cinzia Albanesi

I4.I Di quale ricerca stiamo parlando: un approccio partecipato

Il progetto "Promossi in benessere" è nato con l'obiettivo di sviluppare azioni di valorizzazione dell'autonomia scolastica e di promozione del benessere e del ben-divenire a scuola. Il progetto era articolato in diverse fasi (ricerca, formazione, documentazione e valutazione²) ed ha visto il gruppo del laboratorio di psicologia di comunità della Facoltà di Psicologia-Università di Bologna insieme agli altri partner del progetto (Villa Umbra-Scuola di amministrazione pubblica, Istituzione "Gian Franco Minguzzi"-Provincia di Bologna, "Aneka. Servizi per il benessere a scuola", MPI-Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, ex IRRE Emilia-Romagna, Mathetica, ASAER-Associazione delle scuole autonome dell'Emilia-Romagna) lavorare con i dirigenti scolastici³ per iniziare a riflettere con loro su come costruire le condizioni per sviluppare un circolo virtuoso tra promozione del benessere e miglioramento della qualità dell'organizzazione scolastica. Avevamo già un'idea, una chiave di lettura condivisa rispetto alla quale partire per questo percorso, dal momento che durante il corso di formazione "Il ben-divenire nell'organizzazione scolastica" organizzato nel 2005-06 da "Aneka. Servizi per il benessere a scuola", alcuni dirigenti avevano chiesto di dotarsi di strumenti operativi per lavorare sul senso di comunità a scuola. Per rispondere a questa domanda, abbiamo scelto in primo luogo di lavorare in rete, e costruire una partnership che potesse condividere il comune progetto di lavorare insieme per il benessere a scuola, accentando una sfida non marginale: costruire un progetto comune a partire ciascuno dalle proprie diversità, impegnarsi per la sua realizzazione ed assumerne insieme oneri e onori, sapendo già delle potenzialità e dei problemi del lavorare in rete e del promuovere in rete approcci partecipati. È insieme fin da subito abbiamo stabilito piani di lavoro, momenti di pianificazione, progettazione di dettaglio e delle priorità di ricerca prima e (form)azione poi. Abbiamo ritenuto necessario, in prima istanza, predisporre un percorso di approfondimento sulle rappresentazioni sociali che i dirigenti possiedono su cos'è una comunità e cosa significa sentirsi parte di essa e, come passo successivo, abbiamo scelto di porre a confronto queste rappresentazioni "di senso comune" con quelle elaborate nella letteratura scientifica. Ci sembrava indispensabile, per potere individuare quali prassi contribuiscono a creare senso di comunità scolastico e poter definire uno strumento di lavoro "spendibile" dai dirigenti scolastici operare un confronto tra le (loro) rappresentazioni di senso comune, i (nostri) modelli teorici e (la loro) esperienza pratica di come si declina il senso di comunità a scuola, soprattutto avendo rilevato che, in particolare sul tema del senso di comunità scolastico, molto era stato scritto, ma senza mai chiedere nulla ai dirigenti scolastici. Abbiamo scelto di lavorare insieme ai dirigenti utilizzando principalmente il focus group, essenzialmente per due ragioni.

La prima ha a che fare con il *metodo*: nel focus group le informazioni emergono da una discussione di gruppo su un oggetto sociale; ciò permette di accedere alle rappresentazioni e alle norme che il gruppo produce rispetto a tale oggetto, osservando direttamente le somiglianze e le differenze di opinioni, e discutendole senza ulteriori intermediazioni con i partecipanti: considerato che i dirigenti scolastici non erano mai stati sentiti su questo argomento, ci sembrava che stimolare una riflessione "a catena" con e tra di loro, valorizzando il loro patrimonio di conoscenze, facendo giocare la pluralità di esperienze, appartenenze e provenienze fosse il modo migliore per stimolarli e farci stimolare dai loro saperi.

La seconda ragione per cui abbiamo scelto il focus group ha a che fare con le caratteristiche dell'oggetto di lavoro: i concetti di senso di comunità e di comunità rischiano spesso di essere discussi in termini eccessivamente astratti o generici, e se non declinati, finiscono per diventare parole valigia (contenitori aspecifici) o parole da addetti ai lavori (contenuti iperspecializzati): per comprenderli e poterli trasformare in significati condivisi era necessario individuarne le caratteristiche rilevanti insieme ai dirigenti, in modo da potere costruire consensualmente un linguaggio e degli strumenti di lavoro. Già per i partner di progetto si erano resi necessari il tempo e gli incontri di progettazione per condividere una rappresentazione di comunità

Il modello di ricerca-azione al quale ci siamo ispirati è quello della *cooperative inquiry* (Heron, 1966). L'aspetto peculiare di questo approccio è quello di considerare il processo di costruzione della conoscenza come cogenerato: essa è prodotta in modo cooperativo dai suoi attori (ricercatori e coricercatori) attraverso azioni riflessive che si sviluppano ciclicamente, e permettono una revisione critica delle conoscenze scientifiche (preposizionali) attraverso il confronto con la conoscenza pratica e la conoscenza esperienziale.

L'analisi tematica del primo focus group (sulle rappresentazioni della comunità scolastica) ha messo in evidenza la complessità del concetto di comunità, che si configura come polisemico e multiforme anche nelle riflessioni dei dirigenti. L'analisi del secondo focus group (in cui sono state confrontate e discusse con i partecipanti le rappresentazioni di senso comune e i modelli teorici del senso di comunità) ha evidenziato una certa continuità con l'idea di comunità rilevata nel primo focus group ma ci ha permesso anche di delineare peculiarità non emerse precedentemente, strettamente legate alla conoscenza locale dei contesti.

Dopo questa prima fase di analisi si è deciso di "rileggere" il materiale raccolto con i focus group alla luce di un modello (Strike, 2004), che aveva elementi di continuità con i temi sollevati dai dirigenti scolastici ma che, a nostro avviso ne consentiva anche una ulteriore sistematizzazione. Da questa re-interpretazione è scaturito un modello integrato del senso di comunità a scuola (cfr. TAB. 14.1) ed è stata messa a punto una griglia di analisi del contesto scolastico⁴, che, dopo un attento lavoro di analisi, discussione e ridefinizione fatto con i dirigenti scolastici (i coricercatori), si propone come strumento per individuare e riflettere sulle pratiche e sulle competenze organizzative che favoriscono benessere e senso di comunità a scuola.

TABELLA 14.1
Un modello integrato del senso di comunità a scuola

Coerenza	Coesione	Cura	Contatto	Connessioni
Condivisione della mission e dei valori	Attività (coesione sentire)	Capacità di prendersi cura e valorizzazione	Aspetti strutturali (informazione)	Contatto con i genitori
Significato e costruzione del POF	Lavoro con (coesione fare) Gestione dei conflitti	Capacità/ opportunità di aiuto e sostegno reciproco (aspetti affettivi)	Aspetti strutturali (aggregazione)	Contatto con ambiente esterno
Cultura e identità della scuola (asse delle tradizioni)	Delega e chiarezza dei ruoli	Soddisfazione dei bisogni	Presenza di risorse	Reti e strutture di supporto

Ragionare a posteriori sullo sviluppo della ricerca e sul significato che ha assunto per i suoi attori ci consente di puntualizzare alcuni aspetti di metodo che rendono questo percorso di lavoro "esemplare" dei rischi, delle contraddizioni e del valore aggiunto implicati in un approccio partecipato alla ricerca.

14.2 L'approccio partecipato alla ricerca: rischi

Tra i rischi il più importante da segnalare, benché solo apparentemente ovvio, è quello di dimenticare che gli esiti finali in un percorso partecipato non sono del tutto prevedibili: essendo co-costruiti dagli attori in gioco, la loro configurazione può cambiare in base a chi sono gli attori, alle loro relazioni, alle loro presenze e assenze, indipendentemente dagli obiettivi pre-visti o prefissati dalla committenza e dai ricercatori. Nel nostro caso siamo progressivamente passati da immaginare di costruire scale e indicatori quantitativi per la rilevazione del senso di comunità a scuola a discutere di indicatori più qualitativi: ci siamo accorti che i dirigenti (coricercatori) non hanno bisogno di scale standard da trattare con metodi statistici, piuttosto hanno bisogno di strumenti di riflessione e autoriflessione per potere a loro volta avviare un percorso di ricerca partecipato dentro le scuole, in cui coinvolgere primariamente i propri collaboratori e il corpo insegnante.

Questo ha comportato un duplice processo di negoziazione da parte nostra: con i dirigenti, nel senso di accogliere i loro bisogni concretamente declinati e con la rete dei partner di progetto, nel senso di rivedere gli obiettivi prefissati alla luce dei significati che la pratica della ricerca andava via via assumendo per i dirigenti.

Il ricercatore coinvolto in un tale processo non è neutrale: equidistanza, neutralità, oggettività, sono tutti termini che mal si addicono alla partecipazione. Ma anche i partner del progetto non lo sono: nella rete ognuno porta un contributo prezioso poiché rappresenta un punto di vista e un interesse peculiare.

Il valore intrinseco della partecipazione è nell'intersoggettività, nel fatto che è attraverso le relazioni e il confronto che ciascuno (ricercatori e non) produce conoscenza. Per noi ricercatori questo ha significato muoverci all'insegna di ruoli diversi in base non (sol)tanto ai nostri interlocutori (gruppo dei partner di progetto e partecipanti) ma anche in base alla fase di attuazione della ricerca. Siamo stati a volte ascoltatori attenti, occasionalmente portavoce, certamente anche esperti e dunque informatori puntuali; ma siamo stati anche "parziali" e relativisti nel considerare i punti di vista e le richieste altrui. L'intersoggettività, però, se per un verso complica le cose, rischiando di far emergere conflittualità, scissioni, frustrazioni, per altri le facilita poiché può guarire i mali che crea: laddove ci si può prendere il tempo di riflettere e interrogarsi sui processi attraverso i quali si genera conoscenza⁵, c'è anche la possibilità di riorientare tali processi alla luce di risorse, informazioni e conoscenze che si è disposti a immettere e far giocare nello spazio della relazione. Si tratta di un'operazione non semplice, specie se, come nel nostro caso, gli spazi di ricerca, di riflessione e di costruzione di senso oltre a occupare i momenti di lavoro con i dirigenti scolastici, hanno rappresentato anche il principale tema degli incontri del gruppo di progetto, fatto da soggetti molto diversi tra loro, per cultura, metodi e saperi ma accomunati dal rappresentarsi come una rete di interlocutori interessati a potenziare la scuola, valorizzandone le capacità di azione e riflessione, con un'attenzione non marginale a lavorare con ciò che c'è, per aggiunte e perturbazioni. Scegliere un percorso partecipato, infatti, vuole dire anche accettare di lavorare per approssimazioni successive, sapendo che le tecniche che si prevede di utilizzare, le ipotesi che si formulano, i modelli cui si fa riferimento, benché necessari, devono essere assunti come provvisori. L'apertura al cambiamento è un orientamento che deve guidare tutti coloro che sono coinvolti nel processo di ricerca-azione, non soltanto i destinatari partecipanti: anche questo può sembrare un ragionamento scontato, ma nella pratica la disponibilità al cambiamento intesa come riformulazione e riprogettazione di ruoli, attività e obiettivi si scontra con le rigidità delle procedure, dei finanziamenti ma anche con la difficoltà oggettiva di lasciarsi davvero contaminare da conoscenze altre. Non bisogna dimenticare, infine, il rischio che le contaminazioni e la disponibilità al cambiamento siano solo apparenti.

14.3 L'approccio partecipato alla ricerca: contraddizioni

Abbiamo già evidenziato alcuni elementi di potenziale contraddizione dei percorsi di ricerca partecipati; altri sono connaturati alla idea stessa di partecipazione come strumento e come processo. La partecipazione, infatti, (ma anche la ricerca-azione, almeno nell'accezione in cui ne stiamo parlando) pur nelle sue diverse forme e possibilità è essenzialmente democratica, ma può essere esercitata direttamente o attraverso forme di rappresentanza. Può essere promossa e proposta dall'alto, o richiesta e stimolata dal basso. Può essere interpretata come obiettivo e strumento, spesso intrecciati in un rapporto di circolarità. È un valore ma è anche una fatica, che spesso neghiamo e non vogliamo riconoscere appieno, ma può persino diventare una trappola che legittima l'impossibilità di produrre il cambiamento.

Quando è allora che possiamo parlare di una buona partecipazione nell'ambito della ricerca, se questa si fonda sulle premesse che abbiamo illustrato? Il criterio non può essere quantitativo (nei termini di tempo o di persone), o almeno non solo, ma deve (anch'esso) includere elementi di qualità legati alla natura dei processi, alla comprensione e all'analisi dei contesti. Una buona partecipazione allora è quella, per riprendere una vecchia definizione di Heller *et al.* (1984), che consente ai soggetti di prendere parte ai processi decisionali che li riguardano, di incidere sul contesto, di individuare priorità e di attivare azioni.

14.4 L'approccio partecipato alla ricerca: valore aggiunto

Abbiamo prodotto una buona partecipazione con questo percorso di lavoro? Se stiamo alla idea di buona partecipazione che abbiamo enunciato, la

risposta è solo parzialmente affermativa. Sicuramente abbiamo coinvolto persone in grado di incidere sui processi decisionali e sui contesti che li riguardano, ma in questo giocavano dalla parte dei vincenti, considerando che lavorare con i dirigenti ha l'indubbio vantaggio di avere come interlocutori coloro che, in virtù del loro ruolo, sono deputati a prendere decisioni. Abbiamo però anche la pretesa di avere contribuito insieme a loro a ridefinire delle priorità di azione e a porre l'attenzione sui processi, non solo di costruzione della conoscenza ma anche della costruzione di senso e di benessere a scuola. Abbiamo consolidato una rete di attori capaci di dialogare, progettare e agire insieme, ma è pur vero che non abbiamo certamente attivato azioni localmente situate che siano state in grado di produrre cambiamento nei contesti scolastici. Abbiamo dunque fallito? Ci sentiamo di dire: "No, non abbiamo fallito affatto".

Il percorso di lavoro che abbiamo strutturato (e ri-strutturato in modo condiviso) ci ha permesso di integrare saperi, di precisare una priorità di lavoro e di condividere uno strumento per iniziare a praticarla. Ma la ricerca, nell'accezione in cui l'abbiamo pensata poteva essere azione solo nei termini di produzione di conoscenza condivisa. Certamente ha rappresentano anche una tappa necessaria e un volano per l'azione agita nei contesti locali, ma siamo consapevoli che per realizzarla sono necessari ulteriori passaggi. Ciò che, a nostro avviso, dovrà connotare questi passaggi è il continuare a declinare nelle prassi agite il percorso partecipato e dunque ci pare di poter prevedere, tra le possibili opzioni future per continuare sulla via della ricerca-azione partecipata, un percorso di accompagnamento dei dirigenti che ci permetta di coprogettare e sperimentare nei e con i loro contesti azioni promotrici di senso di comunità e benessere.

Note

- 1. È un progetto presentato e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna attraverso il FSE (Rif. P.A. 2006-0881), con bando della Regione Emilia-Romagna Asse C Misura C2: "Invito a presentare progetti per la valorizzazione dell'autonomia scolastica da realizzare con il contributo del Fondo Sociale Europeo per il periodo 2006-2007 Ob. 3".
- 2. Cfr., per una descrizione sintetica del progetto, A. Bertocchi, V. Vivoli, *Promossi in benessere: il benessere organizzativo come strategia di contrasto del disagio e della dispersione scolastica*, in "Innovazione educativa", 7, 2007.
 - 3. Provenienti in particolare dalle province di Parma e Ferrara, ma non solo.
- 4. Per una descrizione dettagliata dei risultati della ricerca cfr. il rapporto di ricerca integrale curato da Albanesi, Marcon, Cicognani (2007).
- 5. Anche questo prendersi il tempo, prevedendo spazi per riflettere sui processi e sugli esiti di ciò che si sta facendo in un'ottica di riprogettazione in corso d'opera è un aspetto peculiare del metodo della ricerca-azione.

Riferimenti bibliografici

ALBANESI C., MARCON A., CICOGNANI E. (2007), Rapporto di ricerca "Promossi in benessere", Villa Umbra, Istituzione "Gian Franco Minguzzi", Bologna.

- HELLER K. et al. (1984), Psychology and Community Change: Challenges of the Future, Brooks/Cole, Monterey (CA).
- HERON J. (1966), Co-Operative Inquiry: Research in to the Human Condition, Sage, London.
- STRIKE K. A. (2004), Community, the Missing Element of School Reform: Why Schools Should Be more Like Congregations than Banks, in "American Journal of Education", 110, pp. 215-32.

15

La piattaforma PIB come comunità di pratiche

di Giorgio Sordelli e Sonia Arw

La piattaforma "Promossi in benessere" si colloca come risorsa all'interno dell'omonimo progetto, realizzato nel territorio della Regione Emilia-Romagna¹.

Il progetto, sia nella fase di ideazione che di realizzazione, si è configurato come un'attività di rete e in rete: ha visto infatti la partecipazione di soggetti fra loro diversi che, condividendo i valori e le azioni del progetto e collaborando alla sua realizzazione, hanno integrato saperi, competenze e funzioni. Uno dei valori aggiuntivi del progetto "Promossi in benessere" è quello di essersi messo in "rete" anche nel senso tecnologico del termine, sfruttando cioè le opportunità offerte da Internet.

Tra gli strumenti di cui i partner del progetto si sono serviti per documentare, informare e implementare la rete creatasi con la redazione e la realizzazione di "Promossi in benessere", ve ne è uno particolarmente innovativo: la piattaforma PIB, on line dal dicembre 2006, e dedicata interamente al progetto. È uno spazio non solo di informazioni e comunicazioni sulle attività svolte, ma un punto di forza nella strategia elaborata dai partner di progetto. È una vera e propria comunità di pratiche, uno spazio di interconnessione tra attori diversi, in cui si realizzano lo scambio e la condivisione di valori, informazioni e attività tra coloro che, tanto direttamente quanto indirettamente, sono coinvolti dal progetto e dalle tematiche della promozione del ben-essere e del contrasto al disagio in ambito scolastico, da esso affrontate.

La creazione della piattaforma ha permesso di realizzare con modalità nuove alcuni degli obiettivi prestabiliti, sfruttando i benefici e gli usi innovativi che le nuove tecnologie offrono al lavoro sociale. Il progetto, partito come attività pensata e realizzata da un lavoro *di* rete e *in* rete, si è così esteso anche al web, all'indirizzo http://aneka.spaziofad.it.

15.1 Nuove tecnologie e operatori sociali

Tra gli strumenti a disposizione di chi progetta e realizza attività sociali vi è oggi anche Internet. La rete infatti mette a disposizione di chi la utilizza per fini sociali una serie di funzioni e di strumenti: attraverso il web è possibile

ampliare le possibilità di diffusione e di coinvolgimento di un progetto rivolto alla comunità. Sulla base degli scopi e dell'estensione del possibile pubblico, i promotori possono servirsi di Internet per svolgere anche le azioni più abituali, come la documentazione o la diffusione delle loro attività, con modalità nuove; allo stesso tempo possono disporre dei nuovi strumenti che la rete offre per dare un valore aggiunto ai propri progetti. È possibile cioè creare comunità virtuali che discutono e agiscono in un spazio on line, come fanno le comunità in uno spazio reale.

Internet quindi si dimostra essere uno strumento che, se da una parte permette di realizzare le iniziative tradizionali del mondo del sociale attraverso modalità innovative, dall'altra mette a disposizione spazi nuovi e funzioni nuove a coloro che progettano il sociale. Tradizione e novità insieme sono direttamente riscontrabili negli usi che gli utenti nel mondo fanno della rete.

Internet viene oggi utilizzato dai suoi fruitori con due modalità, legate fra loro, ma allo stesso tempo diverse: come spazio per dare e/o ricevere informazioni e come luogo di comunicazione.

La rete ha sin da subito mostrato la capacità di offrire ad un pubblico più vasto modalità e spazi nuovi per l'informazione veloce, diffusa, libera da vincoli geografici, ma soprattutto interattiva. Oggi è possibile dare e ricevere informazioni a distanza, con costi insignificanti e in modo veloce: Internet ha decisamente ampliato l'accessibilità di dati e notizie prima irraggiungibili, se non con tempi dilatati ed alti costi. In questo senso è innegabile la capacità di democratizzazione dell'informazione dimostrata dalla rete.

È inoltre opportuno sottolineare che non è cambiato solo il modo in cui i contenuti sono accessibili, ma anche il modo in cui essi vengono utilizzati: accanto ad una maggior diffusione dell'informazione, la rete ha permesso una sua maggiore interattività. La comunicazione avviene in modo bidirezionale; la potenziale interattività delle attività on line permette di dare, ma allo stesso tempo ricevere informazioni, aumentando di conseguenza la capacità di controllo di queste da parte di tutti e due gli attori dello scambio.

Questo, nell'ottica di un progetto e di un lavoro sociale, significa poter disporre di Internet per svolgere le tradizionali funzioni di documentazione e diffusione delle attività e dei contenuti del proprio lavoro, con l'aggiunta, da una parte, di una maggiore estensione del proprio raggio di azione, e dall'altra di una possibile interazione tra chi dà e chi riceve l'informazione; questa funzione è, a maggior ragione, importante nel mondo del sociale, dove offrire un'informazione può significare fornire supporto e aiuto al proprio destinatario.

Gli sviluppi dell'uso di Internet hanno nel tempo riportato sempre più all'attenzione quello che è stato il suo primo impiego civile: quello di offrire uno spazio di comunicazione *comunitaria*. Nato per usi militari, Internet si è diffuso nell'ambito civile come luogo di comunicazione tra le università americane prima, ed europee poi, creando una comunità virtuale a disposizione del mondo accademico; si è sviluppato così uno spazio per lo scam-

bio, la ricerca e la comunicazione fra i diversi atenei, un luogo quindi di comunicazione tra persone. Questo uso della rete, persosi nel momento in cui Internet è stato considerato spazio di sola informazione, è nel tempo ritornato in auge: Internet si sta trasformando da solo luogo di passaggio e diffusione di un'informazione condivisa a spazio aperto ad una comunicazione tra individui.

In questa progressione, una tra le prime applicazioni di Internet è stata quella dell'informazione comunitaria: un modello di informazione condivisa dai membri di una comunità con la medesima appartenenza geografica.

L'esempio più conosciuto e più significativo è rappresentato dalle reti civiche, sistemi informativi telematici che permettono ai cittadini di uno stesso territorio urbano di comunicare tra loro, rafforzando lo spirito di partecipazione della comunità. Sono state promosse così nuove forme di trasparenza nel rapporto tra i cittadini, o tra le istituzioni e i cittadini, oltre ad una più efficace e diffusa informazione nell'ambito della comunità.

Il passo successivo compiuto dagli utenti della rete è stato quello di aggiungere a queste funzioni un terzo stadio, quello oggi più diffuso: Internet come mezzo per uno scambio di comunicazioni che si diffondono tra comunità non più esistenti "fisicamente" e localizzate geograficamente, ma virtuali, nate cioè attorno ad una condivisione di idee, progetti e valori.

Riportando la riflessione al rapporto tra mondo del sociale e tecnologia, risulta evidente come le comunità virtuali siano un'applicazione degli strumenti telematici di grande interesse per chi lavora nel sociale. La creazione di comunità virtuali di riferimento offre la possibilità di discutere e condividere idee e progetti con un insieme di persone che si allarga, che va oltre la vicinanza geografica e che ha come riferimento una vicinanza di pensiero; si creano così spazi di discussione e di scambio, "spazi sociali immateriali", ma non per questo meno significativi di quelli reali.

La comunità di riferimento diventa quindi una comunità che si costruisce attorno al contesto di azione sociale, attorno ad un comune sentire e ad un comune interesse. Le ricadute visibili dello sviluppo delle comunità virtuali sono sia l'arricchimento del dibattito e dello scambio di conoscenze, sia la possibilità di costruire insieme nuove conoscenze a disposizione di coloro che fanno, o entrano a far parte, della comunità virtuale.

La partecipazione e la condivisione delle esperienze, delle buone pratiche e dei saperi permette l'abbattimento delle barriere geografiche e fisiche, con il coinvolgimento di tutti coloro che lo desiderano in un servizio che diventa delocalizzato e in grado di raggiungere il proprio destinatario con tempi e modalità proprie, ritagliate su misura per ognuno. Quello che si trova ad agire attorno ad una comunità virtuale è un gruppo interconnesso di persone che, coinvolte e messe in grado di partecipare alla pari fra loro, vengono rese protagoniste del contenuto e dei servizi della comunità e, quindi, agiscono in una rete da loro stesse costruita, e implementata di volta in volta.

Dopo aver illustrato le diverse evoluzioni della rete e le diverse possibili applicazioni di questi strumenti, è importante sottolineare la sua poliedricità: la rete non ha sostituito una sua funzione all'altra, ma ha continuato a servire i propri utenti e servire ai propri utenti, con i suoi diversi strumenti. Internet è oggi allo stesso tempo terreno per la circolazione di un'informazione diffusa e interattiva, spazio di informazione comunitaria e luogo per la nascita di comunità virtuali.

Proprio questo elemento è quello che più risulta utile al lavoro sociale. La rete e l'uso del computer infatti offrono agli operatori del sociale un'ampia gamma di strumenti che convivono tra loro, rendendo possibili molte, e fra loro diverse, applicazioni².

Ne sono un esempio le piattaforme on line, come quella del progetto "Promossi in benessere", che è stata lo spunto per questa panoramica sul rapporto tra mondo del sociale e mondo della rete e che verrà descritta e approfondita tra poco.

"Promossi in benessere" è una piattaforma on line che sfrutta buona parte degli strumenti che Internet ha messo a disposizione. In un'ottica che va oltre la sola documentazione e la sola diffusione del progetto, presentato e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna e sviluppatosi nell'arco dell'anno scolastico 2006-07, la piattaforma si presenta come un luogo dove trovare informazioni e approfondimenti sulle tematiche del ben-essere e del ben-divenire scolastico e come un punto di partenza per la loro diffusione. Accanto a questa funzione informativa, la piattaforma offre ai propri destinatari uno spazio di comunicazione, creato per una comunità virtuale che coinvolge in potenza tutti coloro che sono interessati ai temi trattati. Qui i membri della comunità possono condividere le proprie conoscenze con gli altri, in modo da approfondirle e accrescerle attraverso un processo di co-costruzione di esperienze, conoscenze e buone pratiche.

15.2 La comunità di pratiche della piattaforma "Promossi in benessere"

Tra i partner del progetto "Promossi in benessere", l'Istituzione "G. F. Minguzzi" e "Aneka. Servizi per il benessere a scuola" si sono occupati della fase di documentazione del progetto, ideando e realizzando una piattaforma per la formazione a distanza.

Nato all'interno dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", Aneka è un centro che offre servizi di consulenza, documentazione, formazione e sostegno al lavoro di rete, che lavora per mediare e creare comunità per la promozione del benessere scolastico. L'attenzione dei consulenti e dello staff di "Aneka" si è da sempre indirizzata alla produzione e all'implementazione di connessioni e di processi che favorissero l'incontro e l'integrazione dei diversi partner della comunità di riferimento, nonché alla realizzazione di una programma-

zione fondata sul lavoro di équipe e sulla valorizzazione dell'interazione tra gli attori coinvolti⁴.

Anche nel caso del progetto "Promossi in benessere" queste linee guida sono state seguite ed è stato subito evidente come Internet offrisse strumenti adatti e allo stesso tempo innovativi per la creazione di una comunità attorno al progetto stesso. Uno strumento come la comunità di pratiche, che quindi, in qualità di luogo di implementazione della comunità nata intorno ad esso, si presentava come strategico da molteplici punti di vista.

Da una parte costituiva uno strumento privilegiato per la formazione, perché era in grado di farla "uscire" dall'aula, continuando oltre il momento di incontro "fisico"; dall'altro si apriva alla partecipazione ed alla discussione anche di soggetti nuovi, realizzando un luogo di scambio per tutti coloro che erano portatori di un interesse comune attorno ai temi affrontati.

"Promossi in benessere" ha rappresentato quindi un ambiente di formazione, di azione e di creazione di una comunità, che coinvolgeva i destinatari diretti quanto quelli indiretti.

La piattaforma rispondeva alle esigenze insite in generale nella mission dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" e di Aneka, e in particolare, nel progetto "Promossi in benessere": esigenze di promozione e costruzione di una comunicazione e di un'attività di rete, che erano state individuate come aspetti strategici e di forza del progetto stesso, senza però tralasciare la realizzazione della più tradizionale funzione di diffusione di informazioni, di documentazione e di costante aggiornamento delle attività realizzate.

Vi era dunque una duplice richiesta a cui la piattaforma dava risposta: da una parte documentazione e divulgazione e dall'altra costruzione e mantenimento di una rete di attori coinvolti e interessati ai temi del ben-essere e del ben-divenire a scuola. "Promossi in benessere" ha quindi riassunto in sé i due usi di Internet: potente strumento di comunicazione e di informazione condivisa e spazio aperto alla comunicazione tra le persone.

A partire da queste considerazioni, la piattaforma e gli strumenti messi a disposizione possono essere idealmente suddivisi in due aree: un'area di informazione e una di comunicazione. La piattaforma, nella sua funzione che può essere definita "informativa", ha svolto le funzioni canoniche di un sito web, diffondendo notizie e aggiornamenti sul progetto. Le attività, gli obiettivi e i valori proposti da "Promossi in benessere" sono stati illustrati, all'interno della piattaforma, in un'area generale, accessibile a tutti gli interessati, svolgendo in questo modo una funzione di documentazione e diffusione. Tale funzionalità era rivolta tanto ai destinatari diretti, personalmente coinvolti nel progetto, quanto ai destinatari indiretti, ovvero coloro che, pur non partecipando alle attività in prima persona, erano interessati ad approfondire le tematiche del ben-essere nel contesto scolastico e ad essere informati sulle modalità di azione portate avanti da "Promossi in benessere".

Accanto alla tradizionale funzione di presentazione del progetto, la piattaforma ha offerto anche un servizio di continuo aggiornamento: sono

stati messi a disposizione degli utenti un diario di bordo ed un calendario, che li hanno puntualmente informati sui progressi e sugli ultimi sviluppi dei lavori.

Accanto a questa funzione informativa, comunemente fornita dai siti web, la piattaforma ne ha svolta un'altra, innovativa: ha permesso una comunicazione interattiva e condivisa tra le persone coinvolte direttamente e indirettamente nel progetto. Si è creata così una comunità di pratiche aperta, attiva e partecipata, dove la circolazione dell'informazione e lo scambio di pareri hanno favorito il continuo rafforzamento della rete dei soggetti partecipanti.

Tra gli obiettivi che i partner promotori del progetto "Promossi in benessere" si erano posti, vi erano:

- la valorizzazione di una partecipazione attiva dei protagonisti, ma anche dei destinatari indiretti del progetto;
- la creazione e il consolidamento della rete di relazioni a cui questo aveva dato vita:
- la promozione delle tematiche e dei valori del ben-essere e del ben-divenire a scuola, da realizzarsi attraverso la partecipazione di tutti gli interessati a questi temi.

L'area comunicativa della piattaforma, rendendo possibile la creazione di una comunità di pratiche, ha concorso a realizzare in modo innovativo questi obiettivi.

15.2.1. L'area dedicata allo staff di progetto

La comunità di pratiche non ha esaurito la sua utilità rispetto alle funzioni sopra indicate, ma è stata dispositivo vantaggioso anche ad altri livelli. Ha innanzitutto permesso al team di soggetti partner, fra loro diversi, distanti geograficamente e attivi in ambiti e azioni differenti del progetto, di intensificare, e allo stesso tempo semplificare il collegamento e l'interazione fra loro, permettendo di mantenere intatto il filo rosso del progetto.

L'area dedicata allo staff si compone di diversi strumenti, attraverso i quali dare continuità all'interazione tra i membri, esempi ne sono il forum e l'area riservata alla condivisione di documenti di approfondimento. Essi hanno dato ad ognuno la possibilità di partecipare ad un costante colloquio, di connettere il proprio contributo in termini di attività, con quello di altri soggetti che si occupavano di specifiche parti di progetto. La creazione di un'area riservata al gruppo della fase di ricerca, ha facilitato approfondimenti e confronti in itinere.

In sintesi ha permesso di realizzare una rete comunicativa tra i diversi soggetti promotori; questo ha reso possibile lo scambio relativo a questioni o casi particolari, la raccolta di pareri e dati di approfondimento su materiali ancora in forma provvisoria, insieme all'aggiornamento costante del dibattito sull'avanzamento del progetto.

15.2.2. L'area dedicata ai corsisti

Uno spazio specifico è stato rivolto anche ai corsisti delle attività di formazione del progetto. La piattaforma nasce primariamente come strumento strategico di formazione a distanza: l'area riservata ai corsisti ha permesso di creare una continuità d'azione e di scambio tra coloro che si sono incontrati durante le ore di formazione, nonché uno spazio di conservazione dei materiali didattici. Lo strumento del forum, insieme allo spazio dedicato alla messa on line di materiali e approfondimenti relativi all'attività didattica, ha permesso alla comunità creatasi nelle aule di formazione di sopravvivere e continuare ad attuare uno scambio di pareri e conoscenze, e di continuare a distanza la formazione iniziata in aula, anche al di là delle ore e degli incontri in compresenza tra le persone.

La scelta di utilizzare la piattaforma per la formazione prevista dal progetto non ha solo svincolato il momento della formazione dei corsisti dal momento di presenza fisica alle lezioni, allargando il momento dell'apprendimento e dello scambio e adeguandolo alle esigenze di ognuno, ma ha realizzato anche una comunicazione condivisa tra i partecipanti, ispirata dalla convinzione che il sapere è frutto di una relazione continua e di un coinvolgimento reciproco ed esteso dei vari portatori di interesse. La piattaforma ha amplificato e rafforzato lo stile partecipativo, che era stato individuato come caratteristica strategica della formazione, trasformandola in un momento di condivisione.

15.2.3. L'area generale

La terza tipologia di utenti che ha avuto accesso e possibilità di azione all'interno della piattaforma è stata quella degli utenti indiretti: nella rete dei soggetti resi partecipi nella riflessione e nell'approfondimento dei temi del benessere e del ben-divenire scolastico venivano coinvolti anche coloro che, pur non avendo partecipato direttamente alle attività del progetto, erano interessati ai temi trattati ed erano portatori a loro volta di altre esperienze e conoscenze da condividere.

Per porre all'attenzione e rendere nota la piattaforma e gli strumenti che questa ha messo a disposizione, sono stati realizzati durante il periodo di attuazione di "Promossi in benessere" alcuni seminari di diffusione, che hanno illustrato il progetto e ciò che la piattaforma permetteva di apprendere, fare e condividere in relazione alla promozione del ben-essere e del ben-divenire in ambito scolastico.

L'azione dello staff promotore di "Promossi in benessere" ha quindi lavorato in diverse direzioni per chiamare ed accogliere nella piattaforma una comunità il più possibile allargata e di conseguenza arricchita dalla presenza di soggetti diversi, ma uniti da un sentire comune nei confronti delle tematiche trattate. Permettere anche agli utenti indiretti di accedere e partecipare attivamente alla piattaforma ha avuto molteplici ricadute positive sul progetto stesso: la condivisione delle conoscenze e delle esperienze, anche di chi non aveva partecipato al progetto, ha contributo alla co-costruzione di un prodotto che è il risultato di un'impresa comune ed a partecipazione allargata a tutti gli interessati ai temi del ben-essere e del ben-divenire nel contesto scolastico. La partecipazione di tutti coloro che provano interesse nei confronti di questi temi è non solo auspicata ma anche favorita dalla rete orizzontale che la piattaforma ha loro offerto: una rete in cui tutti hanno accesso e parola, liberamente e senza costi aggiuntivi, che non siano quelli della connessione ad Internet⁵.

L'adesione ad un progetto condiviso, che diventa prodotto di tutti coloro che vi collaborano, ha permesso la nascita di una vera e propria comunità virtuale, che si è riconosciuta tale, in quanto nata grazie ad un comune interesse e ad un comune sentire attorno ai temi trattati.

Il progetto "Promossi in benessere", attraverso la piattaforma ha ampliato i suoi confini, proponendosi come punto di partenza di un'attività più allargata, dove tutti gli interessati hanno partecipato attivamente e hanno visto riconosciuto il loro contributo alla co-costruzione di un'impresa comune, di un prodotto condiviso.

L'apertura del progetto "Promossi in benessere" ad un ambiente di collaborazione più ampio ha avuto degli ulteriori esiti positivi. La partecipazione di tutti coloro che erano interessati ai temi del ben-essere e del contrasto del disagio nel contesto scolastico ha consentito un arricchimento e un maggiore approfondimento dei temi affrontati; la piattaforma è così divenuta un contenitore e un laboratorio di idee nuove e originali.

La piattaforma è stata quindi costruita per creare e favorire la partecipazione dei suoi membri: il risultato finale è stata la rivalutazione di "Promossi in benessere" come spazio sociale di discussione sui temi del ben-essere e del ben-divenire a scuola.

In realtà l'idea di creare una comunità di dialogo deriva dalla volontà, espressa dagli ideatori della piattaforma, di continuare il progetto oltre "Promossi in benessere" e di mantenere aperto e vivo, proprio attraverso la piattaforma, quanto è venuto a crearsi.

Questa possibilità e questa volontà sono state coltivate e promosse dai promotori della piattaforma: nel periodo di attuazione del progetto le pagine di "Promossi in benessere" si sono aperte anche all'esterno, ad attività legate alle tematiche trattate ma non direttamente parte del progetto. Ad esempio nel maggio del 2007 la rete della piattaforma è stata aperta alla partecipazione dei corsisti del corso "Esplorazioni scolastiche", realizzato da "Aneka. Servizi per il benessere a scuola" e dall'Istituzione "G. F. Minguzzi". L'aggiunta di nuovi corsi e il coinvolgimento di nuovi utenti è segno della volontà e dell'azione dei partner di progetto di fare della piattaforma uno strumento permanente ed uno spazio che continua e continuerà a proporsi come luogo di scambio e condivisione attorno ai temi del ben-essere scolastico.

Del resto, in un'ottica di lavoro futuro, la piattaforma, creando e implementando una discussione aperta sul ben-essere a scuola, ha permesso di dare vita ad un spazio sociale dove le relazioni createsi e il repertorio costruito hanno e avranno un significato che va al di là della data di chiusura del progetto stesso.

Note

- 1. Progetto "Sostegno al successo scolastico formativo: promossi in benessere" Asse C Misura C2 Rif. P.A.: 2006-0881/RER.
- 2. Per una panoramica esauriente sul rapporto tra operatori sociali e nuove tecnologie cfr. G. Sordelli, *Nuove tecnologie e operatori sociali*, in "Prospettive sociali e sanitarie", 21, 2006, pp. 1-5.
- 3. I partner coinvolti sono stati: l'Associazione scuole autonome dell'Emilia-Romagna, l'Istituzione "G. F. Minguzzi", IRRE-ER, la società Mathetica, la Provincia di Bologna-Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro, la Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna.
- 4. Per un approfondimento e una trattazione completa sulle linee d'azione per la promozione del benessere a scuola dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" e di "Aneka. Servizi per il benessere a scuola" si può fare riferimento a V. Vivoli, C. Migani, La progettualità orientata alla promozione del benessere a scuola e del contesto sociale di riferimento: i primi sviluppi locali, in Idd. (a cura di), Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto, Carocci, Roma 2007, pp. 23-35.
- 5. La piattaforma "Promossi in benessere" si serve del software *open source* Moodle, che consente la creazione di ambienti di formazione a distanza, ambienti flessibili, dinamici e modulari, rivolti all'insegnamento/apprendimento. Il software Moodle dà vita ad una piattaforma che, per la sua semplicità e facilità di adattamento alle diverse esigenze formative, e per la sua caratteristica di essere un software *open source*, vede oggi la presenza di più di 6 milioni di utenti registrati in 160 paesi. Maggiori informazioni su http://moodle.org/.

Integrazione contro la dispersione. Rappresentarsi nelle differenze per star bene a scuola. Valutazione dell'esperienza di alcune scuole a Bologna: una sintesi

di Roberto Rizza

16.1 Il progetto originario, metodologia adottata e alcuni elementi di valutazione

Il progetto su cui si è concentrata l'attività di monitoraggio e valutazione che di seguito in estrema sintesi proporremo¹ verte sul tema "Integrazione contro la dispersione. Rappresentarsi nelle differenze per star bene a scuola". Esso si è prefissato lo scopo di promuovere attività curriculari ed extracurriculari rivolte agli studenti del biennio di tre scuole di Bologna – l'Istituto superiore artistico ISART, l'Istituto professionale statale per i servizi commerciali, turistici e della pubblicità Aldrovandi-Rubbiani, l'Istituto tecnico commerciale Rosa Luxemburg – finalizzate a ridurre le disuguaglianze in termini di risorse e strumenti culturali, migliorando l'andamento del percorso scolastico individuale e di gruppo degli studenti. Obiettivi centrali del progetto sono stati il consolidamento del metodo di studio e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto al contesto scolastico e sociale frequentato dai ragazzi.

Il fine è stato inoltre quello di presidiare quegli spazi che potessero favorire la costruzione di connessioni fra saperi formali e informali degli adolescenti, attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie e dei diversificati linguaggi espressivi già presenti all'interno dei percorsi curricolari o extracurricolari delle tre scuole – ossia le arti visive e audiovisive, teatrali e l'espressione corporea. Tutto ciò allo scopo di valorizzare in chiave di successo scolastico gli apprendimenti che gli adolescenti condividono anche al di fuori dei contesti scolastici.

Il progetto è stato svolto attraverso la messa in rete di diversi soggetti: oltre alle tre scuole precedentemente ricordate, il corso di laurea specialistica in Scienze della comunicazione pubblica, sociale e politica dell'Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, che ha collaborato alla realizzazione delle attività finalizzate a studiare le rappresentazioni e le autorappresentazioni sociali dei ragazzi, l'Istituzione "Gian Franco Minguzzi" della Provincia di Bologna che ha collaborato alla realizzazione delle attività di valutazione e do-

cumentazione, la cooperativa Millennia, impegnata nella realizzazione delle attività extracurricolari.

L'intento del progetto è stato quello di organizzare una rete di scambio e di documentazione delle esperienze sulle soluzioni pensate e messe in atto dalle varie scuole per risolvere il problema del disagio scolastico. In specifico il tema delle pari opportunità è stato il filo conduttore delle attività realizzate dalle scuole e dagli studenti.

L'indagine valutativa del progetto si è articolata nelle seguenti fasi, condotte mediante l'ausilio di appositi strumenti di rilevazione opportunamente costruiti. In particolare ci si è avvalsi di:

- 1. una scheda di monitoraggio inviata ai docenti referenti delle scuole;
- 2. una scheda di valutazione inviata a tutti i soggetti coinvolti (docenti, esperti esterni);
- 3. una scheda di gradimento rivolta a tutti gli studenti coinvolti.

Per quanto riguarda il monitoraggio, è stato possibile raccogliere molte informazioni utili. In questa sede ci concentriamo solamente sugli aspetti essenziali.

Per quanto concerne le attività pianificate e i risultati conseguiti, l'ITC Rosa Luxemburg si è concentrato, nella prima fase, nell'individuazione di esperti per la conduzione di laboratori di scrittura, video e blog, definendo analiticamente le attività, il relativo calendario e promuovendo l'iniziativa tra gli studenti allo scopo di raccogliere le adesioni. Nella seconda fase sono stati avviati i laboratori previsti, quello di scrittura, quello video e il blog. Più in specifico sono stati condotti 10 incontri per l'atelier di scrittura, che ha avuto come esito l'elaborazione di un opuscolo che ha raccolto i testi scritti dai ragazzi, il laboratorio video ha prodotto una documentazione visiva dell'esperienza vissuta dagli studenti, ed infine i cinque incontri realizzati in riferimento al laboratorio del blog hanno dato vita a una discussione concentrata sul tema delle pari opportunità.

L'Istituto superiore artistico di Bologna ha dedicato la propria attività ad iniziative artistiche e comunicative intese come strumenti di apprendimento di gruppo, volte a facilitare la conoscenza di sé e dell'altro e a ridurre la distanza che spesso si pone fra chi fa parte di un gruppo maggioritario o più forte e chi è portatore di caratteri tipici di un gruppo minoritario. Le attività realizzate sono state le seguenti:

- ideazione e costruzione di elaborati grafici e plastici;
- riprese video per la documentazione delle attività da parte di una classe esterna al progetto;
- realizzazione di incontri di espressione corporea con un'esperta della cooperativa Millennia;
- incontri pomeridiani finalizzati al potenziamento del metodo di studio in ambito umanistico, scientifico ed artistico.

Il monitoraggio del progetto si è concentrato su alcuni elementi riguardanti l'attivazione o meno di una rete di relazione tra gli istituti scolastici coinvolti, al di là delle specifiche attività svolte da ogni scuola. In particolare è stata sondata la frequenza con la quale sono stati effettuati incontri con altri referenti/partner sia in relazione ad attività condotte dalla scuola, sia in riferimento ad attività trasversali di governo del progetto, nonché ci si è soffermati sulla finalità prevista dagli incontri (confronto sullo stato di avanzamento del progetto, confronto su modifiche apportate, confronto sull'impatto del progetto sull'utenza finale ecc.).

La scheda di valutazione sottoposta alla fine delle attività a vari soggetti – docenti delle scuole responsabili del progetto ed esperti esterni – si è prefissata l'obiettivo di raccogliere informazioni al fine di operare una valutazione di processo, andando soprattutto ad approfondire le modalità di raccordo e collaborazione fra i partner. In particolare sono state raccolte le seguenti informazioni:

- incontri realizzati con i partner durante la realizzazione del progetto, frequenza degli incontri e obiettivi degli stessi;
- modalità utilizzate per costruire il lavoro comune;
- aspetti della progettazione e della realizzazione dei progetti condivisi dai partner;
- accordi raggiunti in merito alla progettazione e realizzazione del progetto: raggiunti in modo conflittuale, e in relazione a quali specifici nodi problematici;
- grado di difficoltà eventualmente incontrato nel lavoro in rete svolto con gli altri partner del progetto;
- risultati ottenuti attraverso le azioni svolte;
- elementi trasferibili in altre realtà;
- modalità di coinvolgimento dei docenti nella realizzazione delle attività;
- modalità di coinvolgimento degli studenti nella realizzazione delle attività;
- eventuale costruzione di legami con altri progetti delle scuole coinvolte.
 Dalle schede di valutazione compilate è emerso che gli incontri si sono prefissati i seguenti obiettivi:
- confrontarsi sullo stato di avanzamento del progetto;
- discutere dei contenuti del progetto;
- distribuire ruoli e responsabilità per la realizzazione del progetto.

Le modalità utilizzate per costruire il lavoro comune si sono basate essenzialmente su incontri formali e informali. In riferimento agli aspetti della progettazione e della realizzazione delle attività del progetto, la condivisione tra i partner si è concentrata soprattutto su alcuni elementi quali:

- interpretazione dei bisogni dell'utenza;
- comunicazione di informazioni utili a tutti i partner per gestire efficacemente la realizzazione del progetto;
- produzione di materiali di documentazione delle attività realizzate nel progetto;
- identificazione di soluzioni innovative degli interventi progettati e realizzati;

- risoluzione di problematiche attraverso aggiustamenti in itinere;
- rispetto della tempistica del progetto.

Dalle risposte contenute nelle schede di valutazione compilate non sono emersi particolari elementi di conflittualità tra i partner del progetto in relazione alla sua realizzazione. Più che di conflitto si può parlare di necessità di aggiustamenti frequenti in corso d'opera, visto che le tre scuole coinvolte e i consulenti esterni erano portatori di approcci differenti in merito alla progettazione di interventi socio-educativi.

In che misura la collaborazione tra i partner del progetto è stata utile? E per quali fini? Di fronte a questo interrogativo le risposte più frequenti sono state:

- superare i problemi operativi;
- trovare soluzioni più efficaci ai problemi e ai bisogni dell'utenza;
- dare ulteriore slancio al ruolo educativo della scuola nel territorio e nel tessuto sociale locale;
- condividere risorse progettuali, organizzative, logistiche e umane.

Il lavoro di collaborazione e la rete costruita tra i partner del progetto pare non avere costituito un particolare elemento di difficoltà. Tuttavia alcune dimensioni di criticità sono state riscontrate soprattutto in riferimento a:

- far convergere interessi e visioni diverse tra i partner;
- impegno e partecipazione egualmente distribuita tra tutti i partner;
- assegnazione di ruoli e responsabilità;
- riunire esperienze e competenze diverse in un unico progetto.

I principali risultati ottenuti dall'attività di collaborazione tra i partner si sono condensati sui seguenti fattori:

- la capacità di trovare soluzioni innovative a bisogni specifici dell'utenza;
- saper gestire riunioni e incontri;
- esplorare buone pratiche eventualmente realizzate al di fuori del contesto locale.

Come anticipato, l'attività di valutazione si è conclusa sottoponendo una scheda di gradimento del progetto agli studenti. Attraverso di essa sono state raccolte le seguenti informazioni:

- motivi della scelta di partecipare alle attività extracurriculari previste dal progetto;
- motivi del rifiuto di partecipare alle attività extracurriculari previste dal progetto;
- grado di conoscenza degli obiettivi del progetto e delle attività svolte;
- valutazione del raggiungimento degli obiettivi del progetto in relazione alle attività svolte:
- valutazione di alcuni aspetti delle attività a cui si è partecipato;
- fasi/aspetti delle attività gradite maggiormente;
- grado di soddisfazione generale rispetto alle attività svolte.

In sintesi la somministrazione delle schede di gradimento del progetto agli studenti ha dato i seguenti esiti. Per quanto riguarda l'Istituto superiore

artistico, all'interno delle due classi coinvolte, gli esiti sono stati un po' diversi. In una classe, da un atteggiamento di aperta ostilità nei confronti delle attività svolte, percepite come calate dall'alto, e un grado di coinvolgimento, interesse e divertimento in un primo momento basso, si è passati ad una seconda fase di interesse per le iniziative proposte e modificazioni nella modalità di stare in relazione da parte dei ragazzi. In particolare il laboratorio che ha riscosso maggiore successo è stato quello legato alle discipline pittoriche e plastiche. I ragazzi hanno reputato interessante rappresentare creativamente sé stessi e gli altri.

Nella seconda classe coinvolta le attività sono state accolte invece molto più di buon grado fin dal primo momento. Il progetto è stato ritenuto molto utile e di grande interesse. C'è stato impegno ed entusiasmo e i laboratori sono stati giudicati divertenti e formativi.

Per quanto concerne l'ITC Rosa Luxemburg gli studenti che hanno partecipato alle attività hanno dichiarato di averlo fatto per conoscere nuove persone, avere nuovi amici, imparare ad esprimersi con più semplicità ed imparare meglio la lingua (vista la fortissima presenza di stranieri). Gli obiettivi del progetto erano noti a tutti e tutti hanno ritenuto che siano stati raggiunti. Il grado di coinvolgimento, interesse e divertimento si è dimostrato molto alto. Ciò che ha suscitato più successo è stato il laboratorio video, ma anche il corso di scrittura ha destato parecchio entusiasmo per la possibilità che dava ai ragazzi di "raccontarsi". Agli studenti piacerebbe che all'attività, nei prossimi anni, venisse dedicato più tempo e che fossero trattati anche altri temi. Complessivamente il grado di soddisfazione è stato molto elevato. In riferimento infine a coloro che non hanno partecipato sono state fornite le seguenti motivazioni:

- mancanza di tempo per impegni sportivi o personali;
- mancanza di tempo causa studio;
- totale o parziale disinteresse;
- impossibilità di rimanere a scuola;
- essere all'oscuro del progetto.

16.2 Riflessioni di sintesi

In sede di breve conclusione ci pare valga la pena innanzitutto enfatizzare l'importanza del progetto fin qui illustrato ed esaminato. Il problema della dispersione scolastica è infatti un tema cruciale che attraversa in diversi modi l'intero sistema formativo italiano (dalla scuola dell'obbligo fino agli studi universitari) e presenta tassi tra i più elevati nel contesto europeo (Tué, 2003). In generale appare come un fenomeno multifattoriale, prevalentemente connesso alle condizioni di svantaggio socio-economico, alla mancanza di supporto nella costruzione di un progetto formativo e di vita, più che a lacune in termini di competenze tecniche in senso stretto. Per quanto riguarda l'età, in-

teressa soprattutto la fascia compresa tra i 14 e i 16 anni: gli anni del passaggio dalla scuola secondaria inferiore a quella superiore.

È però difficile tracciare un quadro chiaro del fenomeno per diversi ordini di motivi. In primo luogo perché la conoscenza appare ancora scarsa, sia per il limitato numero di indagini dedicate al tema, sia per le modalità della rilevazione statistica; in secondo luogo perché il livello di controllo istituzionale è ancora inadeguato a causa dei continui processi di riforma dei cicli e dei percorsi scolastici. Ecco allora che per questo insieme di ragioni il progetto qui esaminato rappresenta un importante tassello nel tentativo di offrire opportunità agli studenti per affrontare meglio i rischi relativi alla dispersione scolastica, ottenendo al contempo informazioni importanti sul fenomeno. Ne è testimonianza la qualità delle attività messe in campo nelle scuole, la partecipazione che ne è scaturita. I prodotti dei ragazzi sono stati apprezzati e studiati da grafici professionisti e uno dei manifesti creati è stato utilizzato come apertura dell'anno scolastico nella provincia di Bologna. Un video realizzato ha vinto un premio e il blog è stato visitato da più di 2.500 persone.

Il valore aggiunto è rappresentato inoltre dalla collaborazione tra i partner del progetto e dalla rete di relazioni che è stata costruita. Ciò ha favorito, come abbiamo visto, il superamento di problemi operativi, la ricerca di soluzioni più efficaci ai problemi e ai bisogni dell'utenza, la condivisione di risorse progettuali, organizzative, logistiche e umane, conseguendo l'importante risultato di offrire uno slancio al ruolo educativo della scuola nel territorio e nel tessuto sociale locale.

Infine riteniamo che la valutazione del progetto qui proposta possa avere come effetto anche quello dell'apprendimento da parte delle organizzazioni e dei soggetti coinvolti, soprattutto nei termini della comprensione degli errori commessi, della scoperta di ostacoli o vincoli imprevisti, fino alla revisione delle convinzioni detenute su quel problema con l'esplorazione di nuove soluzioni.

Note

1. Per un quadro esauriente dell'attività di valutazione svolta, della metodologia adottata e dei risultati raggiunti rimandiamo al rapporto di valutazione dal titolo *Integrazione contro la dispersione. Rappresentarsi nelle differenze per star bene a scuola*, consegnato alla Provincia di Bologna.

Riferimenti bibliografici

ALBAEK E. (1995), *Policy Evaluation*, in R. Rist (ed.), *Policy Evaluation*, Cambridge University Press, Cambridge.

BEZZI C. (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano.

DALLAGO L., SANTINELLO M., VIENO A. (2004), *Valutare gli interventi psicosociali*,

Carocci, Roma.

HERMAN J. L. et al. (1987), Evaluator's Handbook, Sage, Newbury Park (CA). LANZARA G. F., Capacità negativa: competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni, il Mulino, Bologna.

MARRADI A. (1980), Concetti e metodi per la ricerca sociale, La Giuntina, Firenze. PALUMBO M. (2001), Il processo di valutazione, Franco Angeli, Milano.

ROSSI P. H., FREEMAN H., LIPSEY M., Evaluation. A Systematic Approach, Sage, Thousand Oaks.

SMELSER N. (1982), La comparazione nelle scienze sociali, il Mulino, Bologna. STAME N. (1998), L'esperienza della valutazione, SEAM, Roma. TUÉ P. (2003), La dispersione scolastica, Franco Angeli, Milano.

Conclusioni.

La valutazione dei primi due anni di vita delle attività di Aneka

di Alberto Bertocchi e Claudio Magagnoli

Il presente capitolo costituisce una sintesi del rapporto di valutazione¹ riferita al primo biennio di attività del centro di servizi e consulenza per la promozione del benessere a scuola-Aneka (periodo compreso tra aprile 2005 e maggio 2007). Nel momento del suo avvio vi era l'intenzione di passare da una prospettiva di azione "progettuale" ad una prospettiva di azione di sistema realizzando attività capaci di dare risposte ai bisogni immediati espressi dal territorio e, al tempo stesso, di avviare processi a medio-lungo termine ad alta valenza strategica.

Per il periodo indicato erano stati individuati, quindi, i seguenti obiettivi generali:

- 1. costruire le condizioni per la continuità delle attività del centro;
- 2. consolidare e formalizzare le partnership con gli attori del territorio;
- 3. promuovere le attività di info/formazione sul benessere scolastico;
- 4. validare e diffondere a livello regionale il modello di formazione per dirigenti scolastici.

Il raggiungimento di questi obiettivi era connesso strumentalmente alla realizzazione di attività e all'erogazione dei servizi di promozione del benessere mirati ai seguenti obiettivi prioritari:

- essere congruenti e corrispondenti alle finalità/valori della Provincia di Bologna;
- 2. implementare e valorizzare le azioni definite annualmente nell'ambito della convenzione siglata fra l'istituzione e l'Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro, Politiche per la sicurezza sul lavoro della Provincia di Bologna;
- 3. definire una struttura di servizio flessibile e con costi limitati, capace da un lato di valorizzare e mettere in rete le risorse del territorio e dall'altro di diventare risorsa per il territorio.

Gli obiettivi fissati nei documenti di programmazione del servizio possono essere ricondotti, per gli scopi del presente capitolo, in tre ambiti di analisi:

la struttura e il consolidamento di un servizio attraverso la messa a sistema di azioni progettuali aventi, precedentemente, carattere episodico, seppur spesso di elevata complessità e articolazione;

- i servizi e le attività realizzati nell'intento di perseguire le finalità di contrasto del disagio;
- la strategia delle connessioni che si realizza nella funzione di promozione, sviluppo e sostegno di partnership progettuali.

Il piano di valutazione

Fin dal suo avvio si è ritenuto essenziale sostenere e accompagnare l'implementazione del centro Aneka con un'attività di monitoraggio e valutazione che consentisse di:

- I. fornire informazioni ed elementi conoscitivi utili a consolidare e migliorare la gestione del centro di servizi e consulenza-Aneka, l'erogazione dei servizi e la realizzazione delle attività volte alla promozione del benessere a scuola;
- definire e mettere a punto un sistema di monitoraggio e valutazione continua delle attività di promozione del benessere nella direzione di un sistema di qualità.

Il sistema quindi si è configurato fin da subito come strumento di valorizzazione e di supporto alla gestione delle risorse orientato in particolare a:

- favorire una riflessione centrata sui processi oltre che sugli esiti e finalizzata al miglioramento continuo dell'organizzazione e dei servizi;
- coinvolgere i collaboratori, in qualità di protagonisti, nei processi di lavoro e nel proprio sviluppo professionale;
- sostenere la valorizzazione e lo sviluppo di comportamenti organizzativi che contribuiscano a conseguire i risultati attesi;
- facilitare il processo di comunicazione fra collaboratori relativamente alle dimensioni di servizio e di realizzazione delle attività;
- finalizzare le attività.

A tal fine sono stati previsti tre livelli di valutazione tra loro in stretta connessione:

- 1. livello strategico-politico, teso a rilevare e rendere disponibili dati utili alla presa di decisioni di carattere politico/strategico relative alla promozione del benessere a scuola e al centro di servizi e consulenza;
- 2. livello tecnico-organizzativo, orientato a contribuire alla messa a punto e al consolidamento del CSC-Aneka e degli interventi di promozione del benessere in un'ottica di efficacia e qualità degli interventi e alla definizione di un sistema di monitoraggio e valutazione del CSC-Aneka e delle attività;
- 3. livello del cliente, necessario per la rilevazione e valutazione del livello di soddisfazione, di rispondenza alle aspettative e della qualità delle prestazioni erogate.

Per la rilevazione dei dati sono stati predisposti degli strumenti, progressivamente messi a punto nel corso del primo anno di attività e mirati a raccogliere le informazioni necessarie, conciliando la specificità della rileCONCLUSIONI I67

	TABELLA 1 Piano di valutazione					
	Finalità	Oggetto	Strumenti di valutazione			
ı° livello	Rilevare e rendere disponibili dati utili alla presa di decisioni di carattere politico strategico relative alla promozione del benessere a scuola e al centro di servizi e consulenza	Centro risorse e attività di promozione del benessere e impatto sul territorio Dati relativi: - ai soggetti contattati - ai bisogni e alle domande - all'offerta e all'erogazione dei servizi	Database relativo a: soggetti/clienti contattati (nr, tipologia soggetti, tipologia domanda e bisogno) prestazioni erogate (nr, tipologia, durata, esiti), rapporti relativi al 2° e 3° livello			
2° livello	Contribuire alla messa a punto e al consolida- mento di Aneka e degli interventi di promozione del benessere in un'ottica di efficacia e qualità. Dimensione di processo, modalità di organizzazione del lavoro, relazione con i clienti (interni ed esterni)	Organizzazione dei servizi, modalità di funzionamento, prestazioni erogate e attività (consulenza, pro- mozione culturale, docu- mentazione, informazione, ricerca e formazione)	Incontri per la definizione degli indicatori di qualità delle prestazioni e delle attività Strumenti di monitoraggio e valutazione (nr partecipanti, frequenze, gradimento ecc.) Incontri di valutazione con lo staff Piani specifici di rilevazione (ad es. formazione dirigenti scolastici)			
3° livello	Rilevazione e valutazione del livello di soddisfazione dei clienti e della qualità delle prestazioni erogate.	La soddisfazione del cliente e la congruenza tra aspet- tative e risposta del servizio customer satisfaction analisi della domanda e dell'offerta	Questionari di rilevazione clienti Analisi della domanda e dell'offerta			

vazione di ogni attività con l'esigenza di disporre di dati generali, confrontabili e cumulabili.

Pertanto sono stati preparati e messi a sistema i seguenti strumenti.

Un database per il monitoraggio delle richieste di consulenza e articolato in tre sezioni:

- anagrafica dell'ente, che contiene i dati relativi ai soggetti che fanno richiesta di consulenza (ruolo professionale, ente di appartenenza, città);
- attivazione della consulenza, dove vengono registrate le informazioni sul tipo di richieste (ambito di intervento, bisogno espresso, offerta di consulenza);
- registro delle attività connesse ad ogni richiesta, dove vengono registrate, rispetto alle consulenze avviate, tutte le attività svolte (durata, attività svolta, chi ha partecipato);

- griglie per la registrazione dei partecipanti alle iniziative e per la rilevazione delle frequenze (seminari, formazione e convegni);
- questionario di rilevazione del gradimento delle iniziative (in particolare seminari).

Si è proceduto anche alla messa a punto di specifici piani di valutazione rivolti alle attività speciali (ad esempio progetti o formazione dirigenti).

È stato infine predisposto un sistema di rilevazione della soddisfazione dei clienti di Aneka, attualmente in fase di sperimentazione.

La struttura

Il primo biennio ha consentito di definire l'organizzazione del servizio sia da un punto di vista della struttura (tipologia di servizi, ruoli e funzioni del personale) sia delle modalità di erogazione dei servizi, degli ambiti e delle metodologie di lavoro in merito alle tipologie di servizio predisposte: interventi di formazione, sensibilizzazione, documentazione, consulenza, ricerca-azione, progettazione sociale e valutazione.

L'identità di Aneka

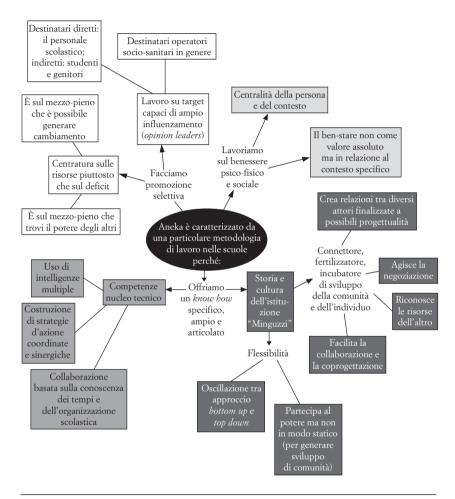
Rispetto all'identità della struttura, all'interno di un laboratorio di valutazione svolto con lo staff a chiusura del primo biennio di attività, è stata prodotta la seguente mappa concettuale (FIG. 1), nella quale si evidenziano le caratteristiche che connotano distintivamente il centro di servizi e consulenza di Aneka.

Nella mappa emergono tre nuclei concettuali importanti:

- I. il lavoro sul *benessere socio-psico-fisico*, che costituisce il nucleo centrale e distintivo della concezione teorico-scientifica della salute che connota il lavoro di Aneka (i cui aspetti teorici sono già stati ribaditi in diverse sedi²) e secondo il quale si assume che benessere e salute sono determinati da complesse interazioni tra aspetti biologici, psicologici e sociali. Si assume anche l'importanza, da un punto di vista operativo, di porre l'attenzione sull'interazione tra individui e contesti.
- 2. La promozione selettiva che evidenzia due aspetti della scelta dei target/destinatari con cui Aneka opera: a) il carattere strategico della scelta dei target che si concretizza nella capacità di influenzamento e di ampliamento degli effetti degli interventi; b) la centratura sulle potenzialità, sulle risorse, piuttosto che sui deficit, che operativamente si traduce nel far leva sulle capacità delle persone per renderle protagoniste dei processi di cambiamento.
- 3. Lo specifico know how che è stato declinato in: a) storia e cultura dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", entro la quale Aneka è nato e opera, e che è caratterizzata da un approccio metodologico e da una filosofia di lavoro sul territorio fortemente orientata alla creazione di connessioni. Operati-

CONCLUSIONI 169





vamente si traduce nella capacità di facilitazione di processi di negoziazione e coprogettazione e nella flessibilità di intervento con particolare riferimento alle relazioni di potere (anche del *potere* dell'esperto nei processi di consulenza); *b*) le competenze del nucleo tecnico declinate sia in conscenze ed esperienze specifiche riguardanti il settore scolastico, sia in competenze metodologiche ed orientamenti capaci di attivare collaborazioni pluridisciplinari.

I modelli funzionali

Due caratteristiche sembrano connotare particolarmente il consolidamento di Aneka:

- il dialogo tra elementi che riguardano la tradizione, la stabilità e il consolidamento e che si esprimono sia attraverso il *know how* dell'organizzazione di appartenenza (l'Istituzione "G. F. Minguzzi") sia attraverso le competenze del personale tecnico, e quelli di flessibilità, innovazione e pluralismo disciplinare e culturale che emergono dall'incontro (non casuale) con competenze ed esperienze di altri enti e professionisti;
- l'alta valenza strategica che orienta l'azione di Aneka e che emerge sia nelle modalità di gestione delle attività e dei servizi ad erogazione diretta sia nell'attivazione e nella gestione dei rapporti con gli stakeholders.

Lo staff tecnico professionale (composto da sole quattro persone a tempo parziale), infatti, è impegnato contemporaneamente nella gestione dei servizi diretti (consulenza, documentazione, progettazione) e nell'attivazione e messa in comunicazione di contesti organizzativi e professionalità diverse. L'attivazione di professionalità specifiche consente di realizzare un'elevata quantità di iniziative³, proponendo anche qualità e specializzazione della risposta. Il ricorso a competenze esterne non avviene però secondo una delega che demanda ai consulenti la realizzazione degli interventi, ma avviene sempre all'interno di processi di co-costruzione in cui lo staff di Aneka mantiene l'orientamento e il senso strategico.

Queste caratteristiche disegnano un modello di fuzionamento profondamente dinamico e permeabile che pur garantendo una certa stabilità organizzativa (e con essa l'erogazione stabile di alcuni servizi) consente grande flessibilità nella costruzione di risposte coerenti con i bisogni rilevati e le prospettive progettuali ipotizzate, oltre ad una continua attività di ricerca e innovazione.

Le attività svolte

Le attività svolte sono state distinte in 4 categorie (TAB. 2)4:

- convegni e attività di informazione e promozione culturale. Essa comprende le iniziative realizzate a prevalente scopo di diffusione verso il grande pubblico delle attività di Aneka e delle tematiche connesse alla promozione del benessere;
- corsi di formazione e seminari che riguardano le attività di "aula" svolte da Aneka con prevalente scopo formativo;
- attività di consulenza erogate a richiesta dei soggetti del territorio su bisogni specifici;
- attività progettuali complesse: gli interventi che coinvolgono anche altri soggetti partner e che hanno un articolato piano d'azione che ricomprende più fasi e tipologie di azioni (ricerca, formazione ecc.).

CONCLUSIONI 171

Sintesi attività svolte	2			
		N. incontri	Ore attività	Persone coinvolte
ı. Convegni		7	22	280
2. Formazione		23	129	306
3. Consulenza		182		75
4. Progetti speciali:	ricerca	6		45
	formazione	27	151	292
	convegni	3	IO	70
Totale		248	312	1.068

TARELLA 2

Complessivamente la frequenza alle attività svolte è stata di 1.068 persone.

Il programma svolto è consistito complessivamente di:

- 29 ore di convegni, di cui 19 a gestione diretta e 10 realizzati in attività progettuali complesse (svolti in 3 province della Regione: Bologna, Rimini e Modena):
- 350 ore di formazione svolte in 3 province della Regione Emilia-Romagna – Bologna (comuni di Bologna, Imola, San Giovanni in Persiceto, San Pietro in Casale, Parma e Ferrara), di cui 199 a gestione diretta e 151 realizzate in attività progettuali complesse;
- 75 consulenze attivate per 182 incontri complessivi.

In TAB. 3 sono riportati i dati relativi alla distribuzione territoriale rispetto alla provincia di provenienza⁵. Le persone coinvolte nelle attività provengono da 7 province (89.9% da Bologna e 10.1% da altre province).

Rispetto alla distribuzione dei partecipanti della provincia di Bologna nei comuni di provenienza, il comune più rappresentato è quello di San Giovanni in Persiceto (38,71%), dove si è realizzato un ciclo di seminari che ha coinvolto i collegi di tre scuole del territorio. Le persone della provincia di Bologna provengono complessivamente da 36 comuni distribuiti su tutti i distretti socio-sanitari. Benché si rilevi una più ridotta presenza dei comuni montani la diffusione sul territorio, dati i primi due anni di attività, risulta elevata.

Nella TAB. 4 sono evidenziate le tipologie di organizzazioni di appartenenza dei partecipanti alle iniziative. Il 71,6% è costituito da scuole di diverso ordine e grado e il 10,9% da rappresentanti degli enti locali (province e comuni). Il rimanente si distribuisce su differenti tipologie di organizzazioni (MIUR, ASL, cooperative, centri di formazione professionale). In TAB. 5 i partecipanti sono stati distinti secondo la professione svolta. Gli insegnanti costituiscono la categoria più rappresentata (55,70%). Di grande rilevanza è anche la percentuale di dirigenti scolastici che hanno partecipato alle iniziative (17,83%).

TABELLA 3
Province di provenienza partecipanti iniziative (valori in percentuale)

Ρ	ro	vi	n	ce

Bologna	89,90
Parma	4,15
Ferrara	2,71
Piacenza	1,26
Ravenna	0,38
Rimini	0,38
Firenze	0,36
Napoli	0,36
Brescia	0,18
Modena	0,18
Cagliari	0,18
	IOO

TABELLA 4
Tipologia organizzazioni di appartenenza partecipanti iniziative (valori in percentuale)

Istituti comprensivi	39,93
Direzione didattica	14,47
Scuole superiori	13,55
Comuni	5,86
Province	5,13
Altro	4,4
ASL	4,03
CFP	2,93
Associazioni	2,93
Scuole medie	2,56
Liberi professionisti	1,65
IRRE/MIUR	1,47
Scuole elementari	I,I
	100

In sintesi i dati, oltre a rilevare un significativo numero di persone coinvolte, ci consentono di evidenziare alcuni esiti positivi:

- i risultati ottenuti nel primo biennio sono conformi agli obiettivi espressi nella relativa programmazione;
- il primo biennio di attività è stato caratterizzato da un'elevata capacità di realizzazione;
- vi è stata un'elevata capacità di coinvolgimento dei comuni della provincia ed in alcuni casi anche di altre province e regioni;
- si evidenzia la capacità di porsi come punto di riferimento e di *incontro* tra soggetti diversi sui temi della promozione del benessere a scuola, come emerge chiaramente anche dall'attività progettuale.

CONCLUSIONI I73

Rispetto agli obiettivi di consolidamento e di diffusione di Aneka sul territorio è rilevante anche evidenziare l'incremento delle attività che si è avuto tra il primo e il secondo anno di attività (TAB. 6).

TABELLA 5	
Professione partecipanti (valori in percentuale)	
Insegnanti	55,70
Dirigenti scolastici	17,83
Altro	10,29
Amministratori pubblici	3,86
Educatori	3,68
Psicologi/psicoterapeuti	3,49
Pedagogisti	2,76
Dipendenti pubblici	2,39
	100
TABELLA 6	
Totale persone coinvolte. Confronto tra primo e secondo anno	
Anno di attività	Persone coinvolte
2005-06	355
2006-07	713

Come emerge dai dati nel confronto tra il primo e il secondo anno di attività (TAB. 6) si è avuto un incremento superiore al 100% rispetto al numero complessivo di persone coinvolte nelle attività.

In particolare tale incremento è riconducibile all'attivazione e partecipazione ad un numero elevato di progetti. Se si considerano, infatti, i dati della TAB. 7, riferita ai servizi diretti, si evidenzia un calo delle attività di promozione culturale (convegni) e delle consulenze⁶. Se si considerano però anche i dati della TAB. 8, riferita all'attivazione e partecipazione a progetti, si evidenzia il notevole incremento di attività⁷.

TABELLA 7 Attività svolte. Confronto tra primo e secondo anno						
Tipologia attività	Anno di attività	Incontri	Ore totali	Partecipanti		
Convegni	2005-06	5	12	170		
	2006-07	3	IO	IIO		
Formazione	2005-06	IO	59	142		
	2006-07	13	77	164		
Consulenza	2005-06	96		43		
	2006-07	86		32		

TABELLA 8 Progetti in par	tnership. Co	nfronto fra prim	o e secondo anr	10		
Tipologia attività	Anno attività	Numero progetti				Partecipanti
Progetti	2005-06	Ī				
	2006-07	9	Ricerca	6		45
			Formazione	18	124	102
			Seminari	12	37	260

Questi dati testimoniano non solo dell'aumento e del consolidamento delle attività del centro, ma anche di un progressivo cambiamento nella modalità di rapporto con gli altri attori del territorio in particolare rispetto alle attività di consulenza, con il passaggio da una tipologia di consulenza semplice ad una tipologia di consulenza di sistema finalizzata a sostenere le organizzazioni nello sviluppo progettuale in rete.

La strategia delle connessioni come chiave operativa

L'incremento dell'attività progettuale nel corso del secondo anno oltre ad essere un indicatore della capacità di realizzazione e sviluppo del centro, è anche un dato che conferma la forte propensione di Aneka a porsi come *struttura che connette*, capace cioè di cogliere insieme alle istanze del territorio anche le potenzialità operative e le capacità di intervento degli attori traducendole in reti e stimolando scenari progettuali.

Si afferma così una caratteristica che contraddistingue Aneka e attraverso la quale si esprimere un modo (e una metodologia) peculiare di *essere servizio* per la promozione del benessere, di cui si era già evidenziata l'essenza nella mappa concettuale riportata precedentemente (FIG. 1).

Un indicatore di questo nucleo centrale del funzionamento di Aneka è costituito dalla quantità e qualità delle partnership stabilite e formalizzate in questo biennio (cfr. TAB. 9). Il centro nel primo biennio ha instaurato con 27 organizzazioni rapporti di partnership finalizzati alla realizzazione dei dieci progetti citati in TAB. 8.

TABELLA 9 Ente partner e convenzionati periodo 2005-07	
	Numero di soggetti
Università di Bologna (Facoltà di Psicologia)	2
Istituzioni scolastiche	12
PA	7
Altre agenzie educative e formative	6
Totale	27

CONCLUSIONI I75

Tra questi, sei rapporti di collaborazione sono stati formalizzati tramite convenzioni che individuano strategie condivise per il perseguimento del benessere.

Nove organizzazioni, infine, hanno realizzato più di un progetto in collaborazione con Aneka, evidenziando già nel primo biennio una tendenza a consolidare rapporti di partnership progettuale.

Questi dati ci sembrano estremamente significativi e ci consentono di ipotizzare un ruolo per Aneka di servizio di secondo livello in grado di erogare servizi specialistici agli operatori di scuole e servizi territoriali, ma anche di essere punto operativo di raccordo tra i diversi soggetti che agiscono sul tema della promozione del benessere scolastico.

In effetti, se nella nostra provincia è importante una struttura di consulenza e di servizio, così come è stata prefigurata dall'art. 22 della L.R. 12/2003, si avverte la mancanza di un luogo fisico tecnico, di una struttura riconosciuta dai diversi attori, che connetta l'operatività e le linee di azione decise da organismi politici interistituzionali comunque presenti nelle diverse realtà locali.

È certamente significativo che questa esigenza abbia dato luogo da parte della Commissione provinciale di coordinamento, organismo previsto dalla già citata L.R. 12/2003, alla costituzione di un gruppo di lavoro interistituzionale sul tema del disagio e la promozione del benessere a scuola.

Effettivamente da una prima pur parziale rilevazione, effettuata da questo gruppo di lavoro, viene evidenziato sul nostro territorio un numero molto ampio di progetti e di iniziative, con un consistente impegno di risorse finanziarie e umane. La disseminazione e conoscenza dei risultati, fondamentale perché si possa partire da ciò che ha funzionato, sembra essere, considerando la ricorrenza e sovrapposizione di alcuni interventi, limitata o perlomeno chiusa all'interno dei diversi sistemi (scolastico, di formazione professionale, sociale, sanitario...). Indubbiamente la presenza a livello provinciale di questo gruppo anche per quanto proporrà alla Commissione provinciale di coordinamento, potrà essere di grande importanza, ma trattandosi comunque di un organismo di rappresentanza (seppur tecnico) dovrà comunque poter contare su un punto, un centro risorse e di connessione stabile.

Questo luogo di connessione operativa potrebbe essere rappresentato da Aneka, moltiplicando e rendendo esplicita una funzione comunque già esercitata.

Note

- r. Per consultare il rapporto di valutazione dettagliato, cfr. www.aneka.provincia.bologna.it/CosaFacciamo_Att_Svolte.asp.
- 2. In particolare cfr. C. Albanesi, A. Bertocchi, C. Migani e V. Vivoli, *La promozione del benessere a scuola attraverso l'empowerment dei suoi attori*, in C. Migani, *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma 2004.
 - 3. Cfr. il CAP. 6 relativo ai servizi forniti da Aneka.

- 4. Per maggiori dettagli relativi alle attività cfr. il CAP. 6.
- 5. I valori delle tabelle sono riportati in ordine decrescente.
- 6. Nel primo anno di attività Aneka ha partecipato ad un progetto che ha coinvolto quattro istituti superiori ed ha avuto come attività centrale una ricerca effettuata attraverso la somministrazione di un questionario a 1.065 studenti.
- 7. Nel secondo anno Aneka ha contribuito alla realizzazione di nove progetti in partnership, svolgendo diverse funzioni. Rispetto ai progetti realizzati non si dispone, al momento della stesura del capitolo, dei dati completi.

Gli autori

Cinzia Albanesi è ricercatrice in Psicologia sociale presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna. Si occupa di psicologia di comunità e dei gruppi, con particolare interesse per i processi psico-sociali alla base della partecipazione sociale e della promozione del benessere. Con C. Migani ha pubblicato *Il lavoro di rete nella promozione della salute mentale* (Carocci, Roma 2004).

Sonia Arw ha conseguito la laurea magistrale in Scienze della comunicazione pubblica, sociale e politica presso l'Università di Bologna, con una tesi in Comunicazione e informazione sociale dedicata al multiculturalismo e alle pratiche culturali di integrazione degli immigrati. Ha collaborato con l'Istituzione "G. F. Minguzzi" per il progetto "Promossi in benessere", occupandosi della documentazione e della gestione della piattaforma per la formazione a distanza del progetto stesso.

Carla Bartolini è referente del Settore documentazione del progetto Aneka. Prima di approdare al mondo delle biblioteche dieci anni fa, seguiva la sua formazione marketing e commerciale lavorando all'interno di importanti aziende private.

Valentina Bazzarin è dottoranda in Psicologia generale e clinica dell'Università di Bologna. Laureata in Scienze della comunicazione con indirizzo Comunicazione di massa, ha presentato il progetto "VirgolOne" nel convegno in chiusura del corso di alta formazione in Comunicazione aziendale e relazioni esterne "La città come oggetto e strumento di comunicazione". Svolge attualmente attività di tirocinio presso l'Area documentazione dell'Istituzione "G. F. Minguzzi".

Alberto Bertocchi è psicologo e svolge attività di consulenza e formazione. In particolare ha realizzato attività di ricerca, valutazione e consulenza per lo sviluppo e l'attuazione di interventi orientati alla promozione del benessere e della salute dei giovani e della comunità.

Chiara Bonini ha conseguito la laurea magistrale in Scienze della comunicazione pubblica, sociale e politica presso l'Università di Bologna, con una tesi in Comunicazione e informazione sociale dal titolo Dalla segregazione del disagio mentale al diritto alla salute: il ruolo dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi come ente promotore di inclusione sociale. Sta attualmente svolgendo uno stage formativo presso l'Area "Ricerca e innovazione" della suddetta istituzione.

Elvira Cicognani è professore associato in Psicologia sociale presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna, dove insegna Metodi di ricerca e di intervento in psicologia di comunità. Fra i suoi ambiti di interesse vi sono i processi psico-sociali alla base della salute, la prevenzione e la promozione del benessere nei contesti della comunità, le relazioni famigliari in adolescenza. È autrice di vari saggi e volumi, fra cui Lavorare con i genitori di adolescenti, in collaborazione con M. Baldazzi e L. Cerchierini (Carocci, Roma 2005); L'insegnamento della sicurezza stradale, in collaborazione con E. Bertolani e M. C. Florini (Carocci, Roma 2004); Psicologia sociale e ricerca qualitativa (Carocci, Roma 2002); Psicologia della salute, in collaborazione con B. Zani (il Mulino, Bologna 2000); Le vie del benessere, in collaborazione con B. Zani (Carocci, Roma 1999).

Anna Del Mugnaio, dirigente del Servizio scuola della Provincia di Bologna dal 2000, è in servizio dal 1988 presso tale ente, dove ha precedentemente ricoperto i ruoli di responsabile del controllo di gestione sulla formazione professionale e dell'ufficio formazione sul lavoro. In questi anni è inoltre stata docente nell'ambito di attività seminariali promosse da agenzie formative e amministrazioni locali sui temi del federalismo amministrativo e del sistema integrato scuola-formazione. È autrice di numerose pubblicazioni sulla scuola nell'ambito delle funzioni svolte.

Cesare Fregola è docente di Organizzazione aziendale e Pedagogia sociale presso l'Università "Sapienza" di Roma; è professore incaricato di Didattica della matematica presso il master in Didattica della matematica fra arte, scienze e realtà della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre. Esperto di ridefinizione di sistemi formativi e di analisi transazionale nel campo educativo, collabora con varie università e istituzioni. Ha pubblicato numerosi libri e articoli tra cui: Superare un esame, come trasformare ansia, emotività e studio in risorse strategiche, in collaborazione con D. Olmetti Peja (Edises, Napoli 2007); Riunioni efficaci a scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica (Erickson, Trento 2003); La qualità nella didattica (in La qualità nella formazione, a cura di L. Ciccarelli, SIPI-Confindustria, Roma 1994); Pragmatica della progettazione didattica (Bios, Cosenza 1995).

Pina Lalli insegna Sociologia della comunicazione nell'Università di Bologna e presiede la laurea specialistica in Scienze della comunicazione pubblica so-

ciale e politica. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Abitare le istituzioni* (Giunti, Firenze 2005); *I cittadini e l'informazione* (Clueb, Bologna 2003); *Guerre e media* (Ombre corte, Verona 2002).

Claudio Magagnoli, direttore dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" della Provincia di Bologna, ha ricoperto ruoli di responsabilità e di dirigenza all'interno di servizi provinciali dedicati all'orientamento e al lavoro, ed è stato coordinatore di progetti regionali dedicati a queste tematiche. Ha collaborato e collabora con le competenti agenzie nazionali per la realizzazione di azioni di sistema di valenza locale, nazionale e comunitaria nell'area dei servizi sociali, della formazione e dell'orientamento al lavoro. Ha pubblicato vari saggi e volumi, in particolare sul tema dell'abbandono scolastico e dell'integrazione dei servizi territoriali.

Francesca Mezzadri si è laureata in Scienze della comunicazione a Bologna e lavora come redattrice web per il portale "Pace e diritti umani" della Regione Emilia-Romagna. Si interessa a tutto ciò che è creativo nel campo della comunicazione e ha vinto il primo premio per la campagna pubblicitaria *Who is that girl* della Provincia di Milano. Collabora con l'Università di Bologna come tutor e scrive anche per diverse aziende ed enti articoli che spaziano dal marketing turistico alle strategie europee di inclusione sociale.

Cinzia Migani, responsabile dell'Area ricerca e innovazione sociale dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" della Provincia di Bologna, responsabile di "Aneka. Servizi per il benessere a scuola" ed esperta di progettazione in ambito sociosanitario e scolastico, ha collaborato alla realizzazione di saggi ed articoli sui temi della promozione della salute mentale e del benessere a scuola, pubblicati in riviste e opere monografiche. Ha pubblicato i volumi: Dal disagio scolastico alla promozione del benessere (Carocci, Roma 2004); con C. Albanesi Il lavoro di rete nella promozione della salute mentale (Carocci, Roma 2004); e con V. Vivoli Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto (Carocci, Roma 2007).

Oriano Pirazzini, laureato in Lettere moderne, ha svolto attività di docente presso istituti statali di istruzione secondaria di secondo grado ed ha collaborato con la Regione Emilia-Romagna e con l'Ufficio scolastico provinciale di Bologna con incarichi inerenti al raccordo tra i sistemi formativi e tra scuola d'imprese. Attualmente, in qualità di esperto di sistemi formativi integrati e di didattica delle competenze, svolge attività di consulenza presso le amministrazioni provinciali di Ravenna e Bologna e di formazione rivolta a docenti della scuola e ad operatori della formazione professionale. Ha pubblicato due saggi presso l'editore Falzea di Reggio Calabria (*Il Piano dell'offerta formativa: decidere insieme nella scuola del 2000*, 1999; *Il diritto di non perdere la voglia di imparare*, 2006) e numerosi articoli su riviste del settore istruzione.

Silvia Priore ha una formazione umanistica (laurea in Filosofia), oggi lavora come formatrice e consulente nelle aree della comunicazione e del marketing. Collabora con l'Università di Ferrara per l'insegnamento di Diritto della comunicazione d'impresa. Da alcuni anni si interessa a temi che riguardano il mondo della scuola; in quest'ambito ha collaborato al progetto della Provincia di Bologna e della Regione Emilia-Romagna per la formazione dei dirigenti scolastici.

Roberto Rizza, ricercatore di Sociologia dei processi economici e del lavoro presso l'Università di Bologna, insegna Sociologia del lavoro e Organizzazione e sicurezza del lavoro presso la Facoltà di Scienze politiche dell'Università di Forlì e Politiche del lavoro, presso la Facoltà di Scienze politiche dell'Università di Bologna. Tra le più recenti pubblicazioni: L'organizzazione sociale del lavoro, con V. Borghi, Bruno Mondadori, Milano 2006; Lavoro e società industriale, con M. La Rosa e P. Zurla, Franco Angeli, Milano 2006 (nuova edizione riveduta e aggiornata).

Giorgio Sordelli, formatore e docente di progettazione al corso di laurea per educatore professionale della Facoltà di Medicina di Milano, da trenta anni lavora in ambito sociale e da oltre venti si occupa di formazione e progettazione sociale. Come libero professionista collabora con diversi enti nazionali e da alcuni anni si occupa di nuove tecnologie e lavoro sociale. Oltre a diverse pubblicazioni sui temi della progettazione e del lavoro sociale collabora con alcune riviste del settore.

Alessandra Tagliaferri è psicologa e svolge attività di consulenza e formazione in ambito socio-sanitario e crescita personale. Da alcuni anni lavora come consulente presso il centro servizi Aneka, dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" e come consulente e responsabile del coordinamento nazionale di un'organizzazione ONLUS, denominata UNASAM (Unione nazionale delle associazioni per la salute mentale).

Valentina Vivoli è psicologa e psicoterapeuta e da anni collabora con l'Istituzione "G. F. Minguzzi", in particolare per la promozione del benessere scolastico. Ha pubblicato, in collaborazione con i colleghi dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", diversi articoli sul tema, ed è curatrice con C. Migani del libro *Promuovere il benessere nelle scuole. Esperienze e prassi a confronto* (Carocci, Roma 2007).

Alessandro Zanini è esperto in programmazione di attività culturali presso l'Istituzione "G. F. Minguzzi" della Provincia di Bologna, con responsabilità sull'Area documentazione e promozione culturale. Ha curato la regia e la fotografia di documentari in Italia e all'estero. Ha lavorato in differenti progetti di cooperazione internazionale di ONG italiane in paesi afri-

cani (S. Tomé e Príncipe, Guinea Bissau, Capo Verde, Algeria, Senegal), occupandosi dello studio di strategie di comunicazione per l'educazione alla salute e la formazione di tecnici locali all'uso di strumenti audiovisivi, in particolare fotografia, video, radio. Attualmente cura progetti personali di ricerca fotografica.