

'Una storia possibile: un intervento di promozione del benessere a scuola'

A cura di

Cinzia Migani, Valentina Vivoli, Arianna Cappi, Cinzia Albanesi

Pubblicato in "Psicologia della salute", 1/2003, Franco Angeli, pag. 127

Il futuro come possibilità: la nascita di un'idea progettuale.

La storia di questo progetto nasce con il futuro. Da un'idea di futuro alla quale abbiamo legato un pezzo della nostra storia. Abbiamo scelto la dimensione del futuro perché lo consideriamo luogo delle possibilità, e a posteriori la nostra storia ci ha dato ragione. La storia del progetto ha inizio, anche se lo abbiamo scoperto da poco, qualche anno fa, quando abbiamo chiesto a Wolfgang Stark- docente di psicologia delle organizzazioni e di psicologia di comunità dell'Università di Essen- di tenere un seminario di formazione per formatori sul Laboratorio del Futuro, un metodo che ci aveva affascinato per le potenzialità nell'ambito della progettazione partecipata e della progettazione sociale* .

La struttura generale di un laboratorio del futuro è, in fin dei conti, semplice. Si individua un oggetto sul quale un gruppo reale o potenziale, sente il bisogno di trovare una soluzione condivisa; si passano insieme due o più giornate dove le attività si sviluppano privilegiando la dimensione del gruppo, con la fiducia che i partecipanti, anche attraverso il lavoro facilitante del conduttore, possano contribuire con il loro apporto unico, a creare scenari condivisi e declinati in termini progettuali. Nel laboratorio del futuro il punto di partenza è la fase di riflessione critica sui problemi oggetto del laboratorio, che agisce come catalizzatore delle energie dei partecipanti prima e come momento catartico poi.

La fase centrale del laboratorio è quella di visioning. Il lavoro di visioning parte dalla riformulazione positiva dei critical statements (ovvero le cause e/o le caratteristiche negative della situazione attuale). La fase di riformulazione in positivo diventa un ponte che collega la fase critica alla fase di visioning in senso proprio, ovvero la fase in cui ogni utopia può divenire progetto.

L'ultima fase del laboratorio prevede la traduzione del progetto utopico in un progetto realistico. In questa fase vengono individuati i vincoli ma in un'ottica di superamento. Viene formulata una scheda di progetto in cui si identificano i partner attivi, i promotori e si fissano i primi incontri per lavorare alla realizzazione del progetto.

Nell'ambito dell'attività formativa fu chiaro da subito che non si poteva imparare se non facendo e che l'apprendimento sul metodo poteva passare solo attraverso la nostra sperimentazione dello stesso. In poco tempo capimmo che cosa erano i laboratori del futuro: un luogo potenziale di crescita partecipata, uno strumento dove la costruzione del gruppo di lavoro era finalizzata all'esplorazione di mondi possibili, favorita da un continuo andirivieni tra le paure espresse per il presente e le opportunità desiderate per il futuro, dove fantasia e desiderio diventano il motore di un progetto di cambiamento. Capire, non era però sufficiente, si dovevano infatti sperimentare gli apprendimenti in gruppi di lavoro che avevano un mandato preciso: focalizzare un problema e promuovere

lo sviluppo di nuove idee progettuali. Nell'ambito di un'occasione di incontro in un percorso di formazione-formatori, non era così facile individuare un oggetto di lavoro che fosse realmente condiviso e che, soprattutto, non fosse troppo generico, troppo vago. In fondo, il laboratorio per noi era un'occasione per apprendere una tecnica di lavoro, e il gruppo, oltre ad un obiettivo di tipo formativo, in comune aveva ben poco. Eravamo interessati a riflessioni sul metodo, e sebbene fossimo disposti a metterci in gioco, non avevamo né una storia, né un problema comune da affrontare, insomma le premesse di base del nostro gruppo non erano quelle considerate ottimali per il tipo di attività che dovevamo imparare a sperimentare. L'inizio fu faticoso, ma pian piano, attraverso quello che ancora poteva apparire un gioco, l'idea di un lavoro sul benessere a scuola cominciò a prendere forma.

Il ben-essere a scuola rappresentava un mondo per noi relativamente poco esplorato, sul quale però avevamo visioni fortemente critiche, sviluppate a partire, oltre che dalla nostra esperienza di formatori, da quella di genitori, di studenti di tempi nemmeno troppo lontani, di persone che a scuola, poi, a volte, sapevano di non esserci state sempre bene. Così cominciammo a progettare per la scuola, o almeno attraverso il laboratorio del futuro, identificammo abbastanza chiaramente le condizioni "sine qua non" ci saremmo fatte promotrici di un progetto sul benessere a scuola, assumendo appieno una prospettiva di empowerment psicologico e sociale. Nel laboratorio, in fondo, avevamo condiviso un'esperienza centrata sulla capacità di costruire attraverso un gruppo un progetto di lavoro, avevamo riconosciuto nelle differenze e nella capacità di pensare "io c'entro" e "il mio contributo può essere prezioso" gli elementi per superare l'impasse cui può arrivare una attenta attività di analisi critica di una situazione sfidante. Avevamo sentito, sulla pelle, che il confronto serrato, acceso, polemico o stizzito poteva trasformarsi da ostacolo allo sviluppo di un processo di empowerment (in certe situazioni si dice che il gruppo va in dinamica per dire che va in stallo e gioca le parti previste da norme, ruoli e status) a uno strumento di crescita del gruppo e dei suoi membri, specie laddove è forte il ruolo facilitante di un conduttore esperto di processo.

Le difficoltà sperimentate rispetto all'essere gruppo "per finta" o all'aver un obiettivo eccessivamente generale, avevano reso evidente la necessità, anche per un progetto sulla scuola e sulla promozione del suo benessere, di fare un lavoro approfondito e partecipato dell'oggetto di lavoro, quell'attività che in clinica e in formazione chiamiamo, generalmente, analisi della domanda. Se la domanda è di benessere in un contesto sociale complesso come certamente è quello scolastico, allora l'analisi della domanda non può che essere, certo, dal nostro punto di vista, partecipata. Se si agisce in un'ottica di empowerment e di valorizzazione di capacità critica, di competenze e di risorse non si può presupporre che la scelta di come e su cosa agire per promuovere il benessere nella scuola sia di pochi, soprattutto se la centratura dell'intervento si sposta progressivamente dalla promozione del benessere a scuola alla promozione del benessere della scuola.

Questa occasione di formazione ha rappresentato dunque un momento per ritrovarsi a dialogare e a confrontarsi su argomenti comuni trattati e ricomposti però in modo diverso dal consueto. Il descrivere i problemi vissuti o teorizzati nel contesto scolastico a partire dalle singole esperienze -intrise spesso di possibilità sfumate e di percorsi irti di ostacoli- e la ricomposizione attraverso un ordine di priorità condiviso, ha permesso di destrutturarli, rivederli modificandone la logica e i modi consueti di rappresentarli. Ne è scaturita la possibilità di costruire una nuova trama narrativa condivisa che ha permesso di rileggere il contesto in un modo nuovo. Nella nuova narrazione, il cambiamento, portato dalla diversa sottolineatura degli eventi, è stato lo scoprire soluzioni fino a quel momento ritenute inimmaginabili.

Ma si trattava pur sempre di un artificio di laboratorio...

L'incontro con la domanda: quali risposte?

Il caso ha voluto che proprio in quei giorni alcuni genitori ci rivolgersero una precisa richiesta di aiuto al fine di trovare una soluzione al grave disagio che vivevano i propri figli -se pur con modalità ed intensità diverse- all'interno del contesto scolastico. Un disagio che, a loro dire, era così forte da essere palpabile e che era esploso a seguito di un terribile episodio di sofferenza di uno studente. Nel contempo, un gruppo di docenti di scuole diverse (tra cui la stessa dei genitori) proponeva la medesima richiesta, anche se con sottolineature diverse.

La situazione non era scontata né semplice. Abbiamo pensato, come gruppo di lavoro, che i diversi modi con cui veniva formulata la richiesta avevano un comune denominatore e cioè il bisogno di ricercare immediatamente delle soluzioni, ma che sottintendevano rappresentazioni della stessa molto diverse. Così diverse che le prassi di intervento maturate e sperimentate con esiti positivi in altri contesti scolastici della Regione Emilia-Romagna su problematiche similari, non potevano rappresentare una proposta.

Certamente si potevano scegliere diverse strade da percorrere. Poteva essere considerata la richiesta "aiutate i nostri figli" che avrebbe comportato accettare la delega di responsabilità e il ruolo di esperti, e progettare una azione rivolta ai ragazzi. Oppure, assumendo la forte preoccupazione dei nostri interlocutori, si poteva rispondere aiutandoli ad essere di aiuto ai loro figli/studenti.

In entrambi i casi avremmo accettato la descrizione "i ragazzi vivono con disagio nella scuola" e le rappresentazioni che insegnanti e genitori ci portavano. Una nostra proposta di attività avrebbe avuto il valore di "soluzione" privandoli del ruolo attivo che avevano nella realtà da cui provenivano e della possibilità di essere protagonisti di un processo di costruzione. Anche l'urgenza con cui si presentava la richiesta non doveva costringerci a non meditare sufficientemente su quale poteva essere il nostro contributo.

Era importante riflettere su cosa significava progettare un'azione in un sistema complesso ad alta valenza sociale, e al rischio implicito dell'uso di un dominio semantico della psicopatologia, come l'evento scatenante poteva suggerire. L'individuazione di cause o di "colpevoli" poteva emergere dalle descrizioni portate: qualora avessimo avallato affermazioni del tipo "i ragazzi sono incapaci di far fronte alle difficoltà perché i genitori..." oppure "gli insegnanti sono troppo rigidi e incapaci di ascoltare gli studenti" ne sarebbe scaturita una storia che avrebbe parlato di queste premesse.

Abbiamo dunque deciso di proporre ai due diversi gruppi di persone di incontrarsi e di coinvolgere anche le componenti scolastiche che non erano rappresentate. Mancava, infatti, ancora l'importante voce dei ragazzi di cui si erano fatti promotori, con istanze non sempre sovrapponibili, i docenti e i genitori, nonché quella dei genitori dell'altra scuola e dei collaboratori Ata. La "soluzione" diventava dunque: troviamoci tutti insieme per costruire una rappresentazione del disagio dei ragazzi che contenga i diversi punti di vista e per pensare a come stare meglio nella scuola.

Era importante l'aiuto di coloro che venivano definiti "in difficoltà", soprattutto nella fase di definizione del "come" aiutarli. Il disagio degli studenti, che può divenire così grande da esplodere in una denuncia "urlata", diviene un tema da trattare non solo con gli adulti in qualità di responsabili, ma di tutti coloro che fanno parte del sistema scolastico.

Attraverso la trasformazione della domanda, si è creato uno spazio di incontro tra le varie componenti, diverso da quelli già formalizzati nella scuola (consigli di classe, consigli di istituto ecc.), in cui, con un lavoro lento e non sempre scontato, si è

progettato un seminario rivolto ai due Istituti . Non definiremmo quest'ultimo il prodotto; piuttosto esso è costituito dagli stessi processi che si sono realizzati all'interno del gruppo e nel seminario.

L'attribuire ai componenti del nuovo gruppo la designazione di esperti della situazione che vivevano nelle scuole di provenienza e di co-protagonisti nella progettazione, rilanciava un nostro mutato ruolo. Eravamo i "facilitatori" di un processo, rispetto alle nostre specifiche competenze sul metodo, non sui contenuti. Inoltre, veniva introdotta una ulteriore differenza: far fronte al disagio significava pensare al miglioramento del benessere, abbandonando dunque una logica di intervento riparativa. Il lavoro del gruppo si sarebbe pertanto incentrato non sulla ricerca di "soluzione ai problemi" ma sul potenziamento di situazioni di benessere. Questa proposta, che può risultare a prima vista incongruente, rimanda a una idea di disagio e di benessere non più come dimensioni antitetiche, ma di un continuum e quindi alla possibilità di utilizzare le situazioni difficili come potenzialmente utili per una analisi migliorativa.

Non potevamo soffermarci nel gruppo su una disamina del disagio degli studenti in senso generale, ma dovevamo declinarlo in situazioni concrete, episodi esemplificativi di ciò che potevamo indicare come mal-essere in un contesto.

Attraverso l'esposizione dei diversi punti di vista ed anche la focalizzazione non sul perché, ma sul come alcune situazioni erano vissute con disagio, era possibile uscire dalle rappresentazioni consuete di impossibilità , di emparse e per aprire uno spazio alla pensabilità.

È così che si è dato vita all'esperienza del Seminario "Fronte del banco: due scuole si raccontano" che ha portato a sperimentare in un contesto reale le premesse metodologiche del Laboratorio del Futuro, e la sua filosofia sottesa. Si è costruito uno spazio di incontro delle diverse componenti scolastiche dove si è facilitata la possibilità di dialogo ed incontro fra le diverse narrazioni, non solo sulle situazioni di disagio vissute dai giovani ma su un tema che poteva avere un medesimo interesse di investimento: le situazioni di disagio percepite da tutte gli attori della scuola. All'interno dell'equipe è stato elaborato il progetto di organizzare una giornata seminariale nella quale presentare e discutere alcuni temi connessi al disagio nella scuola, scelti anche sulla base delle indicazioni espresse dai partecipanti nelle schede di iscrizione al seminario. Dunque, nelle due giornate previste, si sono incontrate 150 persone che hanno lavorato in piccoli gruppi a composizione mista condotti da facilitatori. L'obiettivo delle giornate era far confrontare i partecipanti su questioni ritenute ostacolanti il benessere scolastico per individuare i punti di criticità ma anche piccole azioni di miglioramento (le soluzioni!) percorribili. La conclusione del seminario ha visto l'esposizione dei lavori dei gruppi con un consistente numero di indicazioni e proposte di miglioramento. La presenza degli operatori - in veste di facilitatori del processo e non di "specialisti nella interpretazione delle fonti del disagio"- ha garantito la possibilità di evitare narrazioni pregiudiziali - a partire da rappresentazione consolidate nelle precedenti esperienze - e monocordi del disagio.

All'indomani di questa esperienza si sono innescati una serie di processi che hanno portato all'attivazione di piccoli gruppi di lavoro o di prime risposte ai problemi. Ma, soprattutto, si è creata la possibilità di sperimentare un percorso partecipato di ricerca di soluzione a problemi che non erano più frutto della rappresentazione dei singoli ma della rappresentazione dei diversi attori del sistema scolastico, che hanno avuto un ugual ruolo sia nella definizione dei punti critici sia nella ricerca delle soluzioni possibili.

La storia continua: si può costruire un modello?

Gli interessanti esiti di questa esperienza e il costante monitoraggio dell'intero processo di "Fronte del banco: due scuole si raccontano" (dalla domanda iniziale alla realizzazione

dell'attività) sono stati fonte di stimoli e riflessioni per andare avanti.

Le scuole protagoniste del seminario ci chiedevano di continuare a lavorare insieme mentre, in altri istituti superiori, cresceva l'attenzione alla tematica del disagio-benessere. Le istituzioni ne coglievano l'importanza promovendo azioni in tal senso. Dunque, il passo successivo era la sperimentazione del modello in altri contesti, per verificarne la trasferibilità. Volevamo scoprire se, là dove non c'erano le stesse motivazioni iniziali o dove venivano descritti problemi specifici differenti, si poteva proporre un laboratorio in assenza di una richiesta esplicita. In definitiva, era possibile "modellizzare" l'intervento?

E' stato quindi ideato un progetto** che si articolava anche in un ciclo di laboratori, dove si riproponeva l'idea di agire sul malessere scolastico a partire da azioni volte a promuovere il benessere. In sintesi, si riproponeva una tipologia di intervento fondata sulle premesse teoriche e le scelte metodologiche che avevano caratterizzato l'esperienza di "Fronte del banco: due scuole si raccontano".

Prima di individuare le sedi dei laboratori, il progetto è stato presentato ai Dirigenti scolastici di molte scuole superiori per verificarne l'interesse.

Era molto importante la loro approvazione dal momento che rappresentava una adesione dell'Istituzione rispetto alle proprie finalità sull'argomento, inoltre l'attività proposta poteva connettersi con la riflessione e le attività che già erano in programma nell'anno scolastico in corso.

Sono stati pertanto programmati sei laboratori in scuole differenti del territorio di Bologna e provincia. Al termine del ciclo di laboratori è stato previsto il confronto in un seminario conclusivo, realizzato a marzo, con l'obiettivo di esplorare insieme le differenze e le somiglianze tra scuole nei processi attivati e negli esiti.

Gli istituti che hanno aderito all'iniziativa sono stati: quattro licei, un Istituto Aggregato ed un Istituto Tecnico. Anche in questi contesti i laboratori sono stati il frutto del lavoro di equipe miste composte da persone che partecipano al sistema scolastico con ruoli diversi (dirigenti scolastici, docenti, genitori, studenti, personale non docente) e da alcuni operatori.

All'inizio di ogni attività laboratoriale, era chiara la cornice di senso del progetto, ovvero il confronto e la riflessione su tematiche che ruotavano attorno al filo rosso disagio/benessere a scuola; era chiaro l'obiettivo, cioè la realizzazione del laboratorio, ma non erano ipotizzabili gli aspetti sui quali si sarebbe focalizzata l'attenzione dei gruppi di lavoro. Questo per noi significava rispettare le differenze tra scuole (per esempio in alcune le attività sul benessere avevano già un importante spazio) e valorizzare la specifica conoscenza che i membri dell'equipe avevano della loro realtà. Nelle numerose riunioni tenutesi, il percorso si è caratterizzato con un susseguirsi di fasi operative. Il primo passo è stato costruire una idea condivisa delle situazioni di disagio che veniva poi declinata nei temi da proporre nel laboratorio. Si definivano, successivamente, i tempi di sviluppo dell'azione per consentire un'ampia partecipazione e le strategie comunicative più efficaci per diffondere l'informazione sull'iniziativa come, ad esempio, la pubblicizzazione nel sito web della scuola, l'affissione di volantini, la presentazione dell'iniziativa al Comitato dei genitori e al Collegio dei docenti, nonché la presentazione della stessa fatta dagli insegnanti e studenti, che avevano partecipato all'equipe, nelle diverse classi o in occasioni di assemblee di istituto.

Un altro strumento che si è rivelato utile è stata la scheda di iscrizione distribuita a tutti i potenziali partecipanti, con una triplice funzione:

- presentazione dell'iniziativa;
- verifica dell'interesse suscitato;
- individuazione dei gruppi da attivare nel laboratorio attraverso l'indicazione di una preferenza tematica. E' stato chiesto, inoltre, di suggerire eventuali altri argomenti di

discussione da trattare accanto a quelli già previsti.

Il lavoro dei gruppi è proseguito definendo la struttura della giornata del laboratorio che in linea generale ha previsto tre momenti:

- una prima riunione in plenaria, sede della presentazione dell'iniziativa e dei gruppi di lavoro, con l'obiettivo di condividere una cornice di senso in cui collocare le riflessioni;
- la suddivisione in gruppi misti tematici, condotti da facilitatori, il cui obiettivo era individuare azioni possibili e percorribili di miglioramento;
- una sessione plenaria conclusiva, dove riportare e condividere le riflessioni e le proposte emerse nei gruppi.

Ci preme sottolineare che questo schema non rispecchia una strutturazione rigida del lavoro ma una cornice che rende possibile la creatività che l'incontro tra le persone potenzialmente produce, soprattutto quando si può sperimentare un luogo dove il "possibile" è legittimato. Pensiamo che la flessibilità di questo schema e il suo essere adattabile alle differenze, nonché il fondarsi sui principi già illustrati, abbia permesso di vincere la scommessa sulla replicabilità del modello.

Riportiamo alcuni dei temi scelti come stimolo per i gruppi di lavoro, perché pensiamo possano rappresentare una fotografia degli elementi critici nella promozione del benessere a scuola così come si è "costruita" nei diversi contesti.

- Il voto a cosa serve? Giudizio sulla persona o valutazione della prestazione?
- Le regole di tutti: come rispettarle?
- Studenti insegnanti genitori: quale relazione?
- Individualismo, competizione o solidarietà a scuola?
- Che senso ha la scuola?
- Quale relazione tra scuola e famiglia?
- Si sta bene a scuola?
- Il rapporto tra studenti e insegnanti: personale o impersonale

Ovviamente, la prima sensazione che può provare un esperto di interventi scolastici nella lettura dell'elenco può essere quella di fastidio per la complessità, la genericità nonché la faraginosità dei temi, soprattutto se posti in relazione al disagio giovanile, che rimanda a temi più consueti quali: l'anoressia, la tossicodipendenza, la ricerca di identità etc. Temi che avevamo scelto di non trattare nel momento in cui ci siamo spogliati del sapere tecnico, di cui eravamo portatori o attivatori come nodo significativo della rete dei servizi afferenti. Se si ritorna all'obiettivo principale del nostro intervento, che era quello di uscire da una lettura specialistica del problema per promuovere il benessere a scuola a partire dall'empowerment dei singoli attori scolastici, forse il senso di fastidio può diminuire. In sintesi, i temi scelti rappresentano gli argomenti sui quali le singole componenti scolastiche hanno ritenuto opportuno confrontarsi, per superare situazioni di criticità e di ostacolo al conseguimento del benessere a scuola. E, in effetti, la riflessione nei gruppi di lavoro ha permesso di superare una lettura pregiudiziale del problema e di individuare piccole proposte che permettessero a tutti di riposizionarsi con "nuovo potere e ruolo riconosciuto" nelle situazioni di forte criticità. Ad esempio, pensiamo all'evento critico "valutazione" nella performance orale dell'alunno: l'attivazione del gruppo di lavoro mirato ha permesso ai singoli di superare i consueti posizionamenti critici (vedi il ragazzo che dice non esiste un voto giusto e corrispondente alla mia performance, il docente che pensa che l'alunno non studia e pretende giudizi positivi e il genitore che di volta in volta oscilla fra le tesi del ragazzo e quelle del docente) e di individuare soluzioni per superare i momenti di empassa (vedi la proposta di fare una simulata di interrogazione orale e di simulare il giudizio rendendo espliciti gli elementi che permettono di comporlo)

Nelle equipe si è cercato di non cadere nella trappola di far coincidere il

comportamento di qualcuno (insegnanti, studenti) con la causa del "disagio". Il rischio del capro espiatorio, è sempre presente, e in una situazione complessa, come quella scolastica, ad esso si aggiunge quello della confusione tra sintomi e cause del problema, o, in qualche caso, di trovare soluzioni derivate da specifici ambiti di competenza, o frutto dell'applicazione di modelli orientati alla pronta soluzione e di abitudini derivate dalla scelta di modelli diagnostici e lineari di lettura della realtà sociale. In altre parole, abbiamo pensato che le "situazioni di disagio" sono frutto, più o meno consapevole, delle diverse azioni di tutti gli attori del sistema: per gli insegnanti può essere difficile stare a scuola, perché il compito formativo è arduo da perseguire in classi "impenetrabili"; per i genitori può non essere facile capire quali limiti dare alla delega sull'educazione dei figli all'istituzione scolastica.

Nelle proposte condivise, anche per la loro percorribilità, in plenaria i gruppi tematici hanno attivato sia la riformulazione positiva delle caratteristiche negative della situazione sia la traduzione in proposte realistiche, anche se in alcuni casi di portata limitata. La nuova narrazione, in cui i vincoli sono superabili, descrive il problema come punto di partenza, come risorsa, per pensare a come stare meglio a scuola. Consente di potersi rappresentare come parte attiva di un contesto in cui il proprio contributo è prezioso soprattutto perché ognuno partecipa alla creazione del benessere. Per esempio rispetto al voto, momento molto importante della vita scolastica, nel quale spesso si esaurisce la relazione tra studenti, docenti e genitori, si è detto che il contributo di una componente può "aiutare" il raggiungimento degli obiettivi dell'altra. Si è concluso che può essere importante che gli studenti partecipino alla costruzione di un percorso didattico e di valutazione attraverso azioni quali:

- dedicare un tempo ad inizio anno ad illustrare come si articola il programma didattico, quali sono gli elementi fondamentali, quali gli apprendimenti;
- definire insieme le scadenze didattiche più rilevanti;
- chiarire i criteri di valutazione soprattutto per le prove orali utilizzando strumenti quali le "simulazioni";
- creare uno spazio di ricevimento degli studenti, così come previsto per i genitori, dove prestare attenzione al percorso di apprendimento;
- potenziare la collaborazione tra gli insegnanti sia per avere una visione d'insieme dello studente sia per una maggiore efficacia didattica.

Tutto ciò non implica il sovvertimento di ruoli o vincoli formali che il contesto ha. Per un insegnante chiedere ad uno studente di essere aiutato a capire in quale modo può essere maggiormente efficace rientra nella dimensione della co-costruzione di una situazione di apprendimento. In definitiva, funge anche da metacomunicazione sui ruoli rispetto ad una più chiara definizione dei compiti che ciascuno è chiamato a svolgere.

Al di là di quanto è emerso nei singoli laboratori, possiamo rintracciare un elemento ricorrente ritenuto fondamentale per il benessere. E' la relazione interpersonale, nelle diverse dimensioni del rapporto tra pari e con le altre componenti scolastiche, che definisce come si sta a scuola ed è strumento e prerequisito per le finalità dell'istituzione stessa.

Dalle persone che hanno partecipato ai laboratori è emersa l'opinione comune che solo conoscendo e assumendo il punto di vista dell'altro e condividendo uno stesso significato si può giungere ad una soluzione significativa dei problemi emergenti. E' molto importante cercare di coinvolgere un numero sempre maggiore di persone che siano capaci di non trincerarsi nelle proprie posizioni ma disposti a mettersi in discussione. Purtroppo non è consuetudine che tutte le componenti scolastiche si confrontino sui vari problemi che sorgono all'interno degli Istituti. L'occasione del laboratorio è stata utile per dare spazio a studenti, docenti, genitori e personale non docente, il desiderio dei

quali è quello di un maggiore coinvolgimento nella vita della scuola.

Ma che cosa è rimasto alle scuole all'indomani dell'attivazione dei laboratori?

" Un vero viaggio di scoperta non è cercare nuove terre, ma avere nuovi occhi"

Marcel Proust

Nel corso dello scritto si è più volte evidenziata la scommessa di promuovere i laboratori come occasione per avviare un processo volto a promuovere piccole azioni concrete per produrre cambiamenti orientati al benessere scolastico, a partire dal rispetto del contesto. L'idea che ci siamo fatti al termine di ogni laboratorio era che processo ormai fosse stato avviato. I partecipanti, in virtù del ruolo assegnato nella sessione conclusiva dei laboratori, avrebbero potuto sin dal giorno successivo pianificare le azioni di miglioramento. Chi non era presente, infatti, poteva ritrovare l'esperienza in un documento scritto dagli operatori dell'Istituzione con la collaborazione delle equipe di progetto. Tale documento è stato costruito a partire da una riflessione condivisa sulle modalità di lavoro e sui contenuti emersi nei singoli laboratori, ed è stato immaginato come una traccia, per non disperdere il patrimonio delle azioni sviluppate. Il modello può essere esportabile e replicabile là dove è possibile trovare contesti aperti alla sperimentazione di un nuovo modo di agire. Non solo, nella nostra immaginazione tale metodo poteva essere utilizzato per altri ambiti di intervento.

A distanza di un anno dall'attivazione del primo laboratorio previsto nel progetto "Strategie e strumenti per migliorare il ben-essere a scuola" è stato organizzato un momento di incontro congiunto con le diverse equipe, per mettere in luce i punti di forza e di criticità del metodo proposto e per verificare se quanto è stato ipotizzato e poi accaduto. Nell'incontro è emerso un primo dato comune rassicurante: la volontà di continuare a lavorare sul benessere a scuola, inteso come azione di sistema e non di intervento sul disagio del singolo.

Naturalmente sono emerse anche le diverse modalità con le quali sono stati portati avanti i processi avviati nei singoli laboratori. In alcuni casi le proposte di miglioramento individuate sono state realizzate attraverso l'attivazione degli organi competenti o attraverso il riorientamento di progetti in corso; in altre si sono bloccate perché le diverse componenti non si sono sentite o sufficientemente investite o perché - come hanno sottolineato - mancavano a loro gli strumenti per farlo. In quest'ultimo caso, alcuni presenti hanno evidenziato l'esigenza di mantenere il raccordo con operatori esterni per garantire l'accompagnamento del processo avviato. Anche per ridurre il carico della componente genitore o di quella degli insegnanti, già fortemente provati dalla quotidianità. In altre scuole il processo avviato ha permesso loro di avviare nuovi processi nell'ideazione di progetti orientati a farsi carico di situazioni di malessere specifico dei ragazzi. Stiamo pensando per esempio ad uno sportello per ragazzi in difficoltà, avviato in una scuola, a partire da una progettazione congiunta fra i rappresentanti di studenti, docenti, genitori nonché tecnici. Ne è scaturito un progetto che ha permesso di avviare uno sportello che prevede la possibilità di accedere ad uno spazio di ascolto che permette agli alunni di confrontarsi con pari, insegnanti o specialisti in funzione della problema. L'equipe del centro di ascolto si ritrova periodicamente con un supervisore per ragionare sulle strategie di ascolto attivate nei singoli casi.

In ultimo, alcuni presenti hanno espresso l'esigenze di avviare nuovi laboratori di discussioni congiunti con scuole omogenee, per enfatizzare l'apporto portato dalle diverse persone ed esperienze di cui sono portatrici nella ricerca di nuove strategie di miglioramento e di portare avanti le azioni di progettazione che partono dall'esperienza acquisita dai diversi portatori di interesse del sistema scolastico.

Riflessioni conclusive

La metodologia di lavoro che ha guidato il progetto presenta una serie di caratteristiche che riassumiamo brevemente, allo scopo di evidenziare le peculiarità di un metodo relativamente semplice e trasferibile. La prima caratteristica da sottolineare a nostra avviso è la modularità, che rende la proposta facilmente compatibile con i tempi della scuola: i laboratori del futuro, nella forma in cui li abbiamo sperimentati, richiedevano che i partecipanti fossero presenti, anche nella forma breve, per almeno due giornate intere. Questo li rende meno fruibili a coloro che "non vanno a scuola", ad esempio i genitori, e rischiano di essere percepiti come "un intralcio" alla normale attività didattica. I laboratori, così come si sono sviluppati dalla prima esperienza di "Fronte del banco" a oggi, prevedono fasi di partecipazione diverse, che non "costringono" tutti i destinatari partecipanti a farsi carico di tutte le fasi del processo e che portano all'attivazione di un piccolo gruppo che va ad allargarsi mano a mano che il progetto si sviluppa. Ovviamente implicano che vi sia una condivisione di fondo da parte dei membri dell'organizzazione scolastica della modalità di lavoro e delle finalità del progetto, orientata a una scommessa volta al cambiamento. Finalità e modalità di lavoro, rappresentano il patrimonio che l'Istituzione Gian Franco Minguzzi porta nel contesto scolastico, lasciando liberi i soggetti partecipanti di orientare le attività su contenuti scelti autonomamente. Non vi sono vincoli, infatti, posti dai promotori del progetto, rispetto ai contenuti da affrontare, essi sono invece definiti e ridefiniti lungo tutto il percorso progettuale a partire da una serie di decisioni condivise. Gli esperti sui contenuti, sono gli stessi partecipanti e le attività di coordinamento e supervisione del processo sono finalizzate a rendere saliente, per ognuno, il proprio e l'altrui contributo possibile sulle soluzioni. Anche la scelta dei partecipanti non è vincolata dal progetto, ma è libera, sebbene si chieda che tutti i ruoli scolastici siano rappresentati all'interno dei laboratori e nelle fasi di preparazione degli stessi. La logica è quindi quella della rete che si sviluppa, attraverso i processi di comunicazione, sia all'interno che all'esterno della scuola.

Se consideriamo che tutta l'attività è di tipo processuale e la valutazione che possiamo fare è di tipo formativo e non sommativo, dobbiamo riconoscere che il patrimonio che rimane alla scuola non è tanto una lista di soluzioni, ma una cassetta degli attrezzi, che la scuola potrà decidere se utilizzare quando e dove lo riterrà opportuno, ma potrà farlo facilmente. In fin dei conti dopo qualche sperimentazione, la conduzione di una discussione che molto somiglia ad un focus group è facilmente gestibile da parte degli insegnanti o dagli studenti, che immaginiamo poco in difficoltà ad attivare un brainstorming per confrontarsi sul loro modo di stare meglio a scuola.

Ci siamo chieste, e forse lo starà facendo anche il lettore, perché la scuola dovrebbe coinvolgersi in un processo di cui sono chiare le premesse ma non gli obiettivi specifici, quali ragioni possono giustificare il coinvolgimento in un processo a cascata in cui la partecipazione si allarga progressivamente, in cui si costruisce una rete ponte tra i soggetti che stanno dentro e fuori dalla scuola con modalità diverse. La risposta che ci sentiamo di dare è che tentare di costruire insieme il benessere a scuola, favorendo il protagonismo di tutte le componenti scolastiche che a scuola portano bisogni, paure e desideri, produce occasioni per ripensare la scuola come un luogo di costruzione del benessere, e luogo di costruzione del diritto a sperimentare occasioni di cittadinanza.

* Stark W. (2000), "Future labs: a tool to promote empowerment processes", seminario condotto presso Istituzione "Gian Franco Minguzzi" - Provincia di Bologna.

** dal titolo "Strategie e strumenti per migliorare il benessere a scuola", presentato dal

Settore Ricerca e Innovazione Sociale dell'Istituzione "Gian Franco Minguzzi", approvato dalla Provincia di Bologna, Assessorato politiche scolastiche, formative e dell'orientamento (Servizio scuola) nel 2001, attraverso un finanziamento F.S.E. - Obiettivo 3 asse C2, nell'azione specifica "Benessere a scuola".