

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

STUDI E RICERCHE / 10

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>



UNIONE EUROPEA  
Fondo sociale europeo



**MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLE POLITICHE SOCIALI**  
Ufficio Centrale per l'Orientamento e  
la Formazione Professionale dei Lavoratori

Regione Emilia-Romagna



Provincia di Bologna



Provincia di Bologna  
*Istituzione Gian Franco Minguzzi*

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

# Promuovere benessere nelle scuole: esperienze e prassi a confronto

A cura di Valentina Vivoli e Cinzia Migani



Carocci editore

Rif. P.A. 3006/05 approvato con  
Determinazione dirigenziale n. 41/2005 CR 42 del 21.12.2005

Ha contribuito alla redazione del libro Chiara Bonini,  
collaboratrice dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi.  
Si ringraziano tutti coloro che hanno reso possibili – direttamente  
o indirettamente – le diverse esperienze descritte nel libro.

1<sup>a</sup> edizione, giugno 2007  
© copyright 2007 by  
Provincia di Bologna

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

ISBN 978-88-430-4365-1

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

<b>Prefazione</b> <i>di Eustachio Loperfido</i>	9
<b>Introduzione</b> <i>di Valentina Vivoli, Cinzia Migani</i>	12
<b>Parte prima</b> <b>Promuovere il benessere a scuola</b>	
<b>1. Una sfida istituzionale: la promozione del benessere a scuola come leva di cambiamento delle prospettive di intervento</b> <i>di Anna Del Mugnaio, Claudio Magagnoli</i>	17
1.1. In quale contesto matura la scelta	17
1.2. Le ragioni che “rafforzano” le nostre convinzioni sulla strada intrapresa	18
1.3. L'importanza degli strumenti per la governance	19
1.4. Il ruolo e la “filosofia di intervento” dell'Istituzione Minguzzi	20
1.5. Perché contrastare il disagio scolastico attraverso la promozione del benessere scolastico	21
<b>2. La progettualità orientata alla promozione del benessere a scuola e del contesto sociale di riferimento: i primi sviluppi locali</b> <i>di Valentina Vivoli, Cinzia Migani</i>	23
2.1. Il disagio scolastico. Piccoli, grandi allarmi: il dubbio come fonte di nuove esperienze	23
2.2. Il dubbio: come alimento per disegnare nuove mappe e come fonte di nuove connessioni	25
2.3. L'esito delle esplorazioni: il cambiamento che diventa stabilità	28

**Parte seconda**  
**Le esperienze più significative promosse**  
**nella Provincia di Bologna**

<b>3.</b>	<b>I Laboratori di miglioramento: tre anni di esperienze promosse da un ente di formazione presso alcune scuole superiori di Bologna</b> di <i>Maria Orecchia</i>	39
3.1.	Dalla partecipazione al protagonismo	39
3.2.	La metodologia dei Laboratori di miglioramento	40
3.3.	Le esperienze realizzate nell'anno scolastico 2005/2006	40
	3.3.1. Il Laboratorio di miglioramento all'ITIS "E. Majorana" / 3.3.2. Il Laboratorio di miglioramento all'IPC-ITC "Manfredi-Tanari" di Bologna / 3.3.3. Il Laboratorio di miglioramento all'Istituto "Manfredi-Tanari" di Monghidoro (BO) / 3.3.4. Il Laboratorio di miglioramento al Liceo Scientifico e delle Scienze sociali "A. Sabin"	
3.4.	Conclusioni	52
<b>4.</b>	<b>La costruzione partecipata del patto formativo: un'occasione per ripensare le relazioni scolastiche</b> di <i>Simona Cervellati, Ivana Summa</i>	55
4.1.	Il miglioramento organizzativo come ricerca-azione	55
	4.1.1. La prima condizione: gli strumenti normativi / 4.1.2. La seconda condizione: le persone / 4.1.3. La terza condizione: le risorse esterne / 4.1.4. Il Laboratorio di miglioramento	
4.2.	Fare ricerca per migliorare le relazioni tra i soggetti della scuola...	58
	4.2.1. L'acquisizione di un metodo / 4.2.2. La costruzione condivisa del Patto formativo / 4.2.3. Valutazione dell'esperienza	
<b>5.</b>	<b>La scuola va nella comunità</b> di <i>Cesare Moreno</i>	63
5.1.	La scuola è nella comunità	63
	5.1.1. Legami e obbligazioni che rendono possibile lo sviluppo della persona	
5.2.	Lo stigma	65
	5.2.1. L'empowerment personale, la partecipazione come antidoto allo sguardo giudicante	
5.3.	Educatori	66
	5.3.1. Accompagnamento e mediazioni: la differenziazione del progetto educativo rispetto al progetto di istruzione	
5.4.	Il territorio come ricchezza in relazioni	67
5.5.	Le famiglie risorsa e non ostacolo	68

5.6.	Insegnanti: ricercatori creativi	68
5.7.	L'urlo	69
<b>6.</b>	<b>La consulenza di processo come leva per ripensare l'interazione comune-scuola ad Anzola Emilia</b>	<b>71</b>
	<i>di Anna Maria Cavari, Giulio Santagada</i>	
6.1.	Il disagio scolastico come occasione di crescita delle relazioni scuola-ente locale	71
6.2.	L'esperienza di consulenza nel Comune di Anzola Emilia	72
	6.2.1. Breve descrizione del territorio e dell'Istituto comprensivo "De Amicis" di Anzola Emilia / 6.2.2. Il percorso della Commissione "Disagio" / 6.2.3. La trasformazione del ruolo della Commissione "Disagio" / 6.2.4. Servizio di consulenza psicopedagogica all'interno dell'istituzione scolastica	
<b>7.</b>	<b>Il progetto "Fit-net: scuole in rete per il benessere"</b>	<b>79</b>
	<i>di Chiara Bonini, Norma Buonocore</i>	
7.1.	Premessa	79
7.2.	Il progetto "Fit-net"	80
7.3.	Discussione dei risultati emersi dalla ricerca nel gruppo dei partner	81
7.4.	Organizzazione del convegno: "Le scuole si interrogano"	83
	7.4.1. Coinvolgimento dei destinatari / 7.4.2. Realizzazione della discussione sui temi	
7.5.	Conclusioni	86
<b>8.</b>	<b>La costruzione partecipata di un'attività di formazione: la promozione del benessere nel territorio di San Giovanni in Persiceto</b>	<b>90</b>
	<i>di Alessandra Tagliaferri</i>	
8.1.	Premessa: condividere i bisogni per riconoscerli "veramente"	90
8.2.	Il coinvolgimento del Centro servizi Aneka e dell'Istituzione Minguzzi: l'esperienza partecipata della formazione	91
8.3.	La formazione: "Ripensare il disagio per promuovere l'agio"	91
<b>9.</b>	<b>"Impronte Digitali": i laboratori delle emozioni</b>	<b>94</b>
	<i>di Vincenzo Caporaso</i>	

**Parte terza**  
**Ri-pensare le esperienze e i modelli ad esse sottesi**

<b>10.</b>	<b>Promuovere il benessere a scuola: cornice teorica e metodologia di riferimento</b> <i>di Elvira Cicognani</i>	99
10.1.	Il benessere a scuola: aspetti teorici	99
	10.1.1. Livelli di analisi e significati di benessere / 10.1.2. Livelli di intervento nella promozione del benessere a scuola	
10.2.	Favorire il protagonismo della scuola nella promozione del benessere: una questione di metodo	102
	Bibliografia	103
<b>11.</b>	<b>I modelli di intervento dal micro al macro contesto</b> <i>di Cesare Fregola</i>	104
11.1.	La prospettiva ecologica integrata	104
11.2.	Per un sapere dell'interconnessione nella relazione fra ruoli	107
11.3.	Permeabilità fra contesti	112
11.4.	Cosa è micro e cosa è macro nella complessità?	117
	Bibliografia	120
<b>12.</b>	<b>Istruzioni per l'uso: cimentarsi nella progettualità dialogica orientata al benessere a partire da problemi specifici</b> <i>di Alberto Bertocchi</i>	125
12.1.	Progettazione isomorfa o collusiva?	125
12.2.	Se la complessità toglie fiato alla progettazione...	126
	12.2.1. Favorire la costruzione di senso e ricerca di significati condivisi / 12.2.2. Perseguire una strategia delle connessioni / 12.2.3. Avere cura dei processi / 12.2.4. Attivare coinvolgimento, partecipazione e identità progettuale / 12.2.5. Costruire fiducia	
12.3.	Per dare fiato alla progettazione...	129
12.4.	In conclusione	132
	<b>Bibliografia</b>	133
	<i>A cura di Carla Bartolini, Chiara Bonini, Luisa Savino, Simona Zanasi</i>	
	<b>Gli autori</b>	142

# Prefazione

di *Eustachio Loperfido*

Si può pensare, legittimamente, che per una scuola come quella italiana, attraversata da turbolenze di vario genere, a cui si rivolgono critiche di più varia natura e contenuto, di cui si lamentano carenze e disfunzioni qualitative, precarietà amministrative e impoverimenti culturali (l'elenco dei rilievi negativi potrebbe allungarsi di molto!) non può esserci che un rimedio: una grande riforma. Salvo che, come la storia recente ha crudamente dimostrato, non c'è riforma o proposta di riforma che riesca a soddisfare quantomeno una parte rilevante, se non prevalente, delle istanze che la invocano, non si può non concordare sull'opportunità di un disegno generale di riforma della scuola che la ponga nelle condizioni di svolgere, in modo congruamente aggiornato ai tempi, l'altissimo ruolo sociale che la Costituzione le assegna.

Ma le scuole non possono sopravvivere... aspettando Godot: esse vivono ogni giorno i loro problemi, quelli che vi portano dentro i loro frequentatori e quelli che nascono al loro interno. Dunque non possono rinviare; devono far fronte ed agire.

La scuola *dell'autonomia* (ecco il derivato positivo di un tentativo di riforma) ha la possibilità di creare, di muovere e di promuovere iniziative.

Se è vero infatti che l'intero sistema scolastico del Paese vive e manifesta una crisi strutturale, culturale e sociale profonda che non è esagerato definire epocale, è anche vero che quella crisi si delinea con caratteristiche precipue per ogni singola scuola. È forse giusto e utile, pertanto, che, affidando ai tempi della politica la definizione dei massimi principi, ogni scuola proceda all'autoriflessione sull'*hic et nunc* della propria condizione individuando i fattori determinanti del proprio malessere e del proprio disfunzionamento e producendo progetti di innovazione finalizzati al cambiamento.

È chiaro poi che la scuola non è un'isola e questa consapevolezza stimolerà la ricerca di connessioni (con altra scuola, con le istituzioni e altre risorse del territorio) in funzione dell'efficace attuazione del progetto.

Su questa linea strategica si è sviluppato il programma "Promuovere il benessere a scuola", che l'Assessorato alla Scuola della Provincia di Bologna e l'Istituzione "Gian Franco Minguzzi" hanno avviato con prima sperimentazione in due licei nel 1999 e che poi è andato consolidandosi, estendendosi e arricchendosi negli anni successivi fino a configurarsi come intervento organico, sistemico e permanente.

Questo libro ne rende conto con i contributi di vari protagonisti sia attraverso il racconto descrittivo e critico di esperienze sia attraverso saggi di riflessione metodologica.

La proposta tematica del benessere si è rivelata e si dimostra particolarmente efficace nell'affrontare i problemi della scuola nella dimensione, prima evocata, dell'*hic et nunc*.

La prima ragione di tale efficacia risiede nella forza del significato che il concetto di benessere contiene e che può esplicarsi sia sul piano reale e fattuale sia sul piano simbolico.

Il benessere ha una valenza costruttiva piuttosto che riparativa: esso non è una dato naturale, ma un obiettivo da raggiungere costruendo le condizioni perché possa essere perseguito. È un obiettivo non settoriale ma globale anche se va declinato su diverse dimensioni: quella soggettiva-individuale, quella relazionale, quella grupale e comunitaria, quella sociale.

Se assumiamo la scuola, la singola scuola, come contesto definito nello spazio e nel tempo, negli scopi della sua missione e nella sua complessa articolazione interna, tutte queste dimensioni vanno considerate in un progetto che si proponga di costruire le condizioni più favorevoli al perseguimento dell'obiettivo "benessere".

Un tale progetto implica inevitabilmente una fase di analisi della realtà per l'individuazione dei fattori disfunzionali (e pertanto generatori di malessere a vari livelli) e una fase propositiva di innovazione e cambiamento.

Operazioni che saranno tanto più veritiere e produttive di efficacia se saranno compiute con la partecipazione attiva di tutte le componenti presenti e interagenti nella scuola.

La scuola si configura in tal modo (come si può leggere nel CAP. 10 di Elvira Cicognani) non come oggetto contenitore di interventi provenienti dall'esterno, ma come soggetto attivo del proprio processo di cambiamento che utilizza anche, in quanto possibile e utile, risorse esterne.

Questo dà l'impronta alla metodologia dell'intervento, di cui si potranno leggere i presupposti teorici e gli aspetti operativi nei CAPP. 11 e 12 rispettivamente di Cesare Fregola e Alberto Bertocchi, e che verosimilmente costituisce la seconda ragione di efficacia del programma "Promuovere il benessere a scuola".

Le esperienze finora realizzate ci hanno detto che l'obiettivo "benessere" richiede cambiamento e che i cambiamenti si producono introducendo innovazioni a vari livelli: quello dell'organizzazione, quello dell'informazione e della comunicazione, quello dell'interazione tra i ruoli ecc.

«Forse è giunto il momento – scrive Fregola, CAP. 11, p. 118 – di realizzare un *metamodello organizzativo*, una rete di ruoli, profili di competenze per insegnanti, alunni e genitori, attingendo a risorse della mente che fino ad oggi non sono entrate nel gioco della realtà».

Se ci chiediamo come mobilitare le risorse della mente, il pensiero va alla formazione, anche perché non c'è innovazione che non implichi formazione, intesa soprattutto come autoriflessione collettiva tra protagonisti di un processo in atto.

Ne abbiamo avuto conferma da un percorso formativo *ad hoc* che ha coinvolto gruppi di dirigenti scolastici che hanno espresso un elevato grado di "compliance".

Riteniamo che analoga attenzione vada rivolta, all'interno dei progetti di promozione del benessere, ai docenti e ai genitori degli alunni.

Le relazioni tra questi capisaldi tradizionali del sistema educativo-sociale sono percorse in questi ultimi tempi da conflittualità, talvolta aspra, dai contenuti in parte inediti: è segno che qualcosa di serio è cambiato o sta cambiando nella concezione dell'educazione e nell'interpretazione dei ruoli educativi.

La questione merita pertanto di essere conosciuta in profondità: e come se non con il diretto coinvolgimento dei protagonisti?

# Introduzione

di *Valentina Vivoli, Cinzia Migani*

L'esperienza è un passaggio forte della vita quotidiana: un luogo in cui la percezione del reale si raggruma in pietra miliare, ricordo e racconto.

Alessandro Baricco

L'intenzione con cui abbiamo progettato questo libro risale ormai a molti mesi fa anche se ha assunto movimenti di aggiustamento mentre i contenuti prendevano forma. Pensando a quanto oggi balza agli "onori" della cronaca sembra quanto mai attuale: il fenomeno del disagio scolastico è "scoppiato", divenendo una priorità di azione anche se come spesso accade nell'urgenza si colora di semplificazioni e si "riduce" all'individuazione di cause o, a volte, di colpevoli.

Sebbene giocare a nascondino per trovare il protagonista del disagio nella scuola possa rappresentare una scelta di primo impatto è difficile che possa rispondere, in una prospettiva temporale più ampia, alle difficoltà che si manifestano. Rendere protagonista il contesto, le interazioni che in esso qualificano un agire finalizzato all'apprendimento, tutti gli attori, i ruoli che abitano la scuola vuol dire includere e comprendere un qui e ora non un altrove. La Scuola è un importante ambiente di vita e può generare ambiti di possibilità per la salute delle persone.

Nell'idea che le soluzioni adottate possano far parte del problema si delinea quindi la necessità di estendere il campo di osservazione restituendo dignità a un fenomeno dalle forti implicazioni sociali per il significato che viene ad assumere rispetto ai cittadini di domani.

Operare dunque per cercare una rappresentazione del problema quanto più aderente alla complessità è una premessa indispensabile alla progettazione di azioni che non solo riparano un meccanismo che si è inceppato, ma che ne fanno motore per la promozione del benessere nel contesto scolastico e di conseguenza in quello sociale.

Il cambiamento di prospettiva richiede inoltre di osservare le cose da un'altra angolazione: partire dalle risorse per aprire opportunità di cambiamento.

Potremmo operare un'estrema sintesi affermando che abbiamo deciso di voltare pagina, ancor meglio di cambiarla.

Questo libro rappresenta, infatti, il tentativo di offrire un contributo per fissare alcune informazioni che permettano di riflettere su una parte delle diverse e significative esperienze locali, che si stanno promuovendo nel territorio della provincia di Bologna per contrastare il fenomeno del disagio scolastico. Esperienze – quelle selezionate – che hanno la peculiarità di fare propria la volontà di non sottostare alla moda piuttosto ricorrente di correre ai ripari quando ormai si è nel pieno della rappresentazione dell'emergenza/urgenza, ma piuttosto di assumere la consapevolezza che è possibile agire non solo per riparare, ma piuttosto per migliorare la qualità di vita del contesto di appartenenza in un'ot-

tica eco-sostenibile e per questo rispettosa dei principi espressi e sostenuti dall'Organizzazione mondiale della salute, in ordine alla qualità della vita dei singoli nei contesti di appartenenza.

Fissare le informazioni come occasione per favorire e orientare riflessioni che permettano di vivere come opportunità e non come minaccia angosciata la precarietà e instabilità del nostro tempo ma, soprattutto, di non subire la velocità con la quale si paventano gli eventi da trattare sempre più con urgenza e nell'emergenza. Il libro rappresenta dunque un'occasione per documentare, raccogliere, teorizzare le esperienze come condizione per favorirne altre senza doverci sbarazzarsi di ciò che è stato, ma piuttosto valorizzandolo e implementandolo. In sintesi una sorta di proposta che permetta di non affidare la propria rotta esclusivamente ai capricci dei venti e delle correnti mutevoli.

Proprio come fanno i marinai che «non possono che farsi carico dei movimenti della barca: hanno bisogno di decidere dove andare, e perciò gli occorre una bussola che dica loro quando e da che parte andare per poterci arrivare» (Bauman, 2006, p. 9). Una bussola che, a nostro avviso, non ha i suoi punti di riferimento nella costellazione quanto piuttosto nelle mappe co-costruite a partire dalle rappresentazioni dei singoli che partecipano al gioco della convivenza sociale.

I testi raccolti in questo volume sono il frutto di esperienze intense e complesse promosse nel territorio della provincia di Bologna in tempi e luoghi diversi ma aventi in comune alcuni punti fermi:

- la cornice teorica di riferimento, quella della promozione del benessere come strumento per affrontare il disagio a scuola;
- la cifra espressiva delle azioni sottese alle singole esperienze, finalizzate a sviluppare comunità, ossia l'empowerment dei singoli attori del sistema scolastico e della comunità di appartenenza come motore di benessere individuale e di ben-divenire sociale;
- la collaborazione fra le singole organizzazioni sociali coinvolte e fra gli attori sociali che le rappresentano; la possibilità di trasferire i saperi maturati come occasione di apprendimento organizzativo e individuale;
- la compartecipazione di attori e di organizzazioni sociali diversi alla realizzazione delle azioni sottese alle singole esperienze descritte;
- l'attivazione di processi volti a conservare e non disperdere, ma soprattutto a potenziare i saperi dei singoli e delle organizzazioni parte in causa nel processo;
- la presenza fra gli attori sociali dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi, attraverso le funzioni svolte nell'ambito della promozione del benessere a scuola, che si caratterizza nelle diverse esperienze per il ruolo flessibile e diversificato.

Gli scritti che compongono questo lavoro hanno il pregio di rappresentare esperienze uniche ma non quello di rappresentare le uniche esperienze possibili. Contrariamente, infatti, da quanto sembra emergere dalle testimonianze che ultimamente i mass-media hanno portato sotto i riflettori in ordine alla scuola, sono diverse e assai qualitativamente le esperienze agite all'interno del sistema scolastico.

Il volume è organizzato in tre parti: la prima contestualizza a livello istituzionale le ragioni dell'intensa attività che da alcuni anni l'Istituzione Gian Fran-

co Minguzzi in stretto raccordo con la Provincia di Bologna sta portando avanti con le scuole, nelle scuole e per le scuole; la seconda raccoglie parte delle esperienze che hanno caratterizzato e qualificato l'investimento finalizzato a promuovere il benessere a scuola di alcuni significativi attori sociali del territorio della provincia di Bologna, la terza raccoglie contributi volti a restituire una riflessione metodologica a partire dalle esperienze attivate al fine di ritornare al punto di partenza arricchiti dagli apprendimenti organizzativi, disciplinari e personali che le stesse esperienze hanno permesso di fare.

Lasciamo ora al lettore la curiosità di addentrarsi in questo itinerario nell'aspettativa che possa rintracciare il sentiero che percorre i contributi degli autori.

Poiché pensiamo che sia estremamente rilevante mantenere viva e articolata la riflessione sull'esteso tema oggetto di questo lavoro collettaneo, per chi volesse dare il proprio contributo indichiamo un agevole canale comunicativo: [www.aneka.provincia.bologna.it](http://www.aneka.provincia.bologna.it), [benessereascuola@provincia.bologna.it](mailto:benessereascuola@provincia.bologna.it).

Parte prima  
Promuovere il benessere a scuola



# Una sfida istituzionale: la promozione del benessere a scuola come leva di cambiamento delle prospettive di intervento\*

di *Anna Del Mugnaio, Claudio Magagnoli*

## I.1

### In quale contesto matura la scelta\*

La scelta di intraprendere un percorso di riflessione e di lavoro nelle scuole bolognesi “per la promozione del benessere scolastico” nasce, occorre dirlo, a valle di una fase di rinnovata speranza per il futuro del sistema dell’istruzione e della formazione nel nostro Paese. La Riforma Berlinguer, l’innalzamento dell’obbligo scolastico a 15 anni, l’obbligo formativo fino a 18 anni da una parte e dall’altra le riforme derivanti dal D.Lgs. del 31 marzo 1998, n. 112, che hanno assegnato compiti e responsabilità alle comunità e agli enti locali sulla scuola, avevano infatti riattivato un interesse diffuso, una possibilità di dialogo tra le diverse componenti, un esteso sentirsi “parte in causa” nelle sorti del nostro sistema di istruzione. La dimensione europea inoltre ci costringeva a misurarci con standard per noi ancora molto lontani almeno come sistema-paese (dispersione, numero di diplomati, accesso degli adulti alla formazione permanente) e le diverse indagini sui livelli di competenza dei nostri quindicenni (cfr. OCSE PISA<sup>1</sup>) sempre di più creavano allarme rispetto alla qualità del nostro sistema degli apprendimenti. Pur nella complessità e a tratti nell’ambiguità del dibattito che in quegli anni si aprì tra le diverse componenti scolastiche, ci fu tuttavia la possibilità di alimentare una riflessione, un’elaborazione e un’attività concrete, che oggi sono già ampiamente documentate e anzi assunte nella comunità degli operatori e in quella scientifica come punti di riferimento molto importanti. La nostra “ragione sociale” come Servizio scuola e formazione della Provincia di Bologna era dunque in quegli anni intervenire sul successo formativo di tutti i ragazzi e le ragazze, ridurre i tassi di dispersione che restano il fenomeno più tipico e grave della nostra scuola (ragazzi che se ne vanno perché convinti che la scuola non faccia per loro, spinti da bassa stima di sé, scarso senso di autoefficacia ecc. e non perché convinti che esista una strada migliore per loro), qualificare ed elevare gli standard di competenze in uscita. L’osservazione della realtà, la lettura dei fenomeni in atto (progressiva licealizzazione, fuga dai tecnici e professionali) insieme alla riflessione compiuta (il tempo che ci siamo dati per pensare ecc.) sugli studi e sulle ricerche fatte anche nella nostra realtà ci hanno consegnato alcune semplici conclusioni che sono poi diventate la base di un lavoro corposo e assai impegnativo.

\* In questo capitolo i PARR. 1.1-1.3 sono di Anna Del Mugnaio; i PARR. 1.4 e 1.5 sono di Claudio Magagnoli.

- Il disagio scolastico era (ed è) un fenomeno assai diffuso che osservavamo in modi diversi: difficoltà nell'apprendimento, difficoltà relazionali con i compagni e gli insegnanti, difficoltà ad adattarsi al nuovo sistema di regole e così via. In ogni caso il disagio conduceva spesso a un allontanamento dal contesto scolastico, perdita di senso d'appartenenza al gruppo, sfiducia in sé e dunque insuccessi e/o abbandoni.
- Promuovere il benessere (prevenire il disagio) è dunque una condizione per favorire il successo formativo, l'integrazione scolastica e in ultima analisi l'integrazione/accettazione della società da parte degli adolescenti.
- Promuovere il benessere significa costruire nuovi "ambienti" di apprendimento (nuovi climi) nei quali si possa sperimentare altre strategie formative, stringere patti e negoziare regole condivise/riconosciute da tutti. Oramai sappiamo bene ciò di cui si parla: nuovi stili della didattica, orientamento al problem solving, apprendimento cooperativo, attenzione ai diversi stili cognitivi... integrazione con la formazione professionale e promozione di quel metodo induttivo di apprendimento che la caratterizza.
- I nuovi ambienti di apprendimento si costruiscono con il concorso di tutti gli attori che animano i contesti scolastici e formativi, tutte le diverse componenti: dirigenti, insegnanti, genitori, personale di supporto, ragazzi, altre figure significative di educatori/educatrici anche provenienti dal territorio di riferimento. Ciascuno di questi attori deve avere forza, senso del proprio ruolo, convinzione per partecipare a un processo complesso. Ed è qui che fin dall'inizio abbiamo posto la massima attenzione.

## I.2

### **Le ragioni che "rafforzano" le nostre convinzioni sulla strada intrapresa**

Il primo atto del nostro percorso è stato l'attivazione di un "Accordo di collaborazione" tra l'Assessorato alla scuola della Provincia di Bologna e l'Istituzione Minguzzi, che è stato rinnovato negli anni e ha prodotto, come risultato di maggior pregio e significatività la nascita del Centro servizi e consulenza denominato Aneka, che passo dopo passo si sta affermando come punto di riferimento per la rete delle scuole e degli enti locali nel nostro territorio sui temi della costruzione di contesti di benessere scolastico e formativo. A distanza di anni e in un contesto politico e istituzionale di riferimento assai modificato, la scelta compiuta appare oggi quanto mai lungimirante e dunque da consolidare. Cerco brevemente di illustrarne le ragioni.

1. Grazie anche agli strumenti di cui il Servizio scuola e formazione si è dotato nel corso di questi stessi anni si conferma che il dato strutturale più negativo della scuola bolognese riguarda il fenomeno dell'insuccesso e dunque dell'abbandono o del "rischio" di abbandono. L'Osservatorio provinciale sulla scolarità della Provincia di Bologna ci dice che nell'anno scolastico 2005/2006 circa il 38% della popolazione scolastica tra i 15 e i 18 anni è stato bocciato o promosso con debito. Questo dato raggiunge il 42% nell'istruzione professionale, a cui va aggiunto un 6% circa di ragazzi e ragazze che risultano "ritirati".
2. La recente legge finanziaria porta la durata dell'obbligo di istruzione a 10

anni. Un obiettivo essenziale per la nostra scuola, obiettivo europeo, ma per raggiungere il quale è necessario non tanto che tutti i ragazzi e le ragazze si iscrivano a scuola (il nostro tasso di passaggio dalle medie alle superiori è già oltre il 96%) ma che a scuola ci restino, almeno per due anni e che questi due anni siano “utili” al conseguimento di standard di competenze sufficienti o per il proseguimento degli studi nei diversi canali o per l’accesso al lavoro attraverso l’apprendistato, per il quale il limite di età è stato contestualmente portato a 16 anni.

3. Con un’ enfasi talora eccessiva si è aperto nell’ultimo anno in città un dibattito sul “disagio scolastico”. Dietro a questa definizione si nascondono fenomeni diversi, prodotti da cause diverse, e situazioni di maggiore o minore gravità che vanno distinte e ricondotte a metodologie di approccio differenti. Non c’è dubbio che si è allargata nella comunità scolastica e nella società la percezione che la creazione di condizioni di benessere nel contesto scolastico è una delle variabili significative per promuovere il successo formativo e che tale obiettivo non può essere affidato esclusivamente agli insegnanti ma è necessaria un’assunzione di responsabilità da parte di tutta l’organizzazione scolastica e della rete dei soggetti non-scolastici che con essa cooperano.

L’obiettivo più impegnativo per il nostro sistema locale di istruzione resta dunque quello di elevare in modo significativo il numero di ragazzi e ragazze che completano con successo un ciclo di studi superiori e di garantire a tutti, ma davvero a tutti, almeno un set di competenze essenziali per l’accesso al lavoro e all’esercizio della cittadinanza. Tutto ciò senza abbassare la qualità degli studi, senza rinunciare a livelli di competenze paragonabili a quelle europee e potenziando, contestualmente, anche le “zone” di eccellenza.

L’esperienza di Aneka e la molteplicità di progetti che sono stati realizzati in questi anni hanno dimostrato dunque che attraverso la prevenzione del disagio e la promozione del benessere è possibile agire sul successo scolastico e formativo. La scelta vincente è stata quella di responsabilizzare attorno a questo obiettivo tutti i soggetti coinvolti potenziandone la capacità di attivarsi, di riconoscere il problema e di cooperare nell’ambiente scolastico e nella rete territoriale. Allo stesso modo è importante avere connesso l’innovazione degli apprendimenti e della didattica con l’obiettivo della promozione del benessere: si tratta infatti di tematiche intimamente legate e di un campo di ricerca unitario. Abbiamo avviato nel corso del 2007 nuovi “cantieri” di lavoro: in quattro scuole cittadine è con questo approccio che si sta costruendo il profilo di nuovi curriculum per un biennio unitario obbligatorio.

### I.3

#### **L’importanza degli strumenti per la governance**

La Provincia di Bologna ha scelto di incardinare le proprie politiche nel campo dell’istruzione e della formazione su di un robusto sistema di “governance”. Nel 2001 sono state attivate le 7 conferenze territoriali per il miglioramento dell’offerta formativa: esse hanno costituito sempre di più, nel corso degli anni, luoghi di condivisione di scelte e di progetti concreti per la qualificazione del sistema scolastico e per la promozione del successo formativo, nelle quali scuole, comuni, agenzie formative, imprese, volontariato ecc. hanno sperimentato la possibili-

tà di cooperare attivamente per il conseguimento di obiettivi di interesse comune. Alla luce dell'esperienza realizzata appare sempre più evidente come traguardi tanto impegnativi per il nostro sistema formativo territoriale che quelli dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione di "più successo formativo", "minore dispersione" anche attraverso la promozione del benessere, non possono essere raggiunti se non attraverso la cooperazione e l'alleanza tra tutti i soggetti coinvolti. Corresponsabilità istituzionale, reti territoriali, progettazioni condivise, consolidamento di comunità di operatori, formatori, professionisti ecc. sono ingredienti essenziali per andare avanti. Rappresentano la nostra peculiarità, il valore aggiunto della nostra esperienza territoriale che anche per queste ragioni riteniamo di successo, da consolidare e fare crescere.

#### I.4

### **Il ruolo e la "filosofia di intervento" dell'Istituzione Minguzzi**

L'Istituzione Minguzzi è nata nel 1980 come espressione di una volontà forte della Provincia di Bologna di mantenere e promuovere un dibattito e un approfondimento culturale sui temi della psichiatria e dell'emarginazione sociale. Questa decisione, conseguente al passaggio di competenze sugli ospedali psichiatrici determinata dalla legge del 13 maggio 1978, n. 180, che trasferiva strutture e compiti, prima in capo alle province, alle regioni e alle unità sanitarie locali, ha permesso la salvaguardia e la valorizzazione dell'importante biblioteca dell'ospedale psichiatrico "Francesco Roncati", gestita oggi dall'Istituzione, e l'organizzazione di archivi sulla psichiatria bolognese dell'Ottocento e del Novecento.

Inizialmente la configurazione organizzativa del Minguzzi era quella di un centro di documentazione e ricerca. Per garantirne un'autonomia amministrativa e contabile, dal 1994 si è scelta la forma giuridica dell'Istituzione, che prevede, accanto al personale tecnico, la presenza di un Consiglio di amministrazione formato da 4 consiglieri e dal presidente. Negli anni le attività originarie si sono decisamente ampliate e alle consolidate azioni di ricerca storico-archivistica sulla psichiatria si sono aggiunti con sempre più convinzione: progetti e servizi di promozione della salute mentale, di contrasto al disagio nell'infanzia e nell'adolescenza e interventi su condizioni quali immigrazione, povertà, disabilità, che possono determinare rischi di esclusione sociale. Una caratteristica distintiva dell'Istituzione Minguzzi in questi anni è stata quella di ricercare dialogo e interazione con i diretti "portatori di interesse" del territorio di appartenenza, con l'obiettivo di promuovere e facilitare processi di inclusione e coesione sociale. In questo senso si può indubbiamente affermare che l'Istituzione ha operato e opera sulle "aree di confine": tra professioni e volontariato, tra pubblico e privato, tra istituzioni e società civile, tra servizi istituzionali e risorse spontanee della società, promuovendo connessioni, culture di solidarietà e di integrazione dove sono presenti, molte volte inconsapevolmente, separazioni e frammentazioni.

Il quadro di riferimento si fonda su un concetto di salute per la persona definito dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) come "stato di benessere fisico, psichico e sociale", il cui raggiungimento non può prescindere da una forte sinergia fra tutte le politiche di intervento, in particolare quelle sanitarie, sociali, formative e sul lavoro.

La promozione del ben-divenire sociale e la promozione della salute del singolo hanno, quindi, sempre più avuto spazio e importanza nelle attività di ricerca, studio, documentazione e formazione dell'Istituzione. Attività che si sono sempre più connesse all'istituzione scuola, per la sua centralità nella formazione e nella costruzione dell'identità personale e sociale delle persone.

### 1.5 **Perché contrastare il disagio scolastico attraverso la promozione del benessere scolastico**

Negli ultimi anni, sia in momenti tipici del calendario scolastico quali: l'inizio delle attività, il momento delle scelte fra i diversi cicli, sia per episodi eclatanti di bullismo, da più parti sono ricorrenti analisi allarmate che segnalano i fenomeni di disagio emergenti nella scuola.

La scuola, luogo in cui, al pari della famiglia, i ragazzi sviluppano relazioni, scambi affettivi molto significativi e in cui affrontano compiti di sviluppo specifici per la propria identità, rappresenta anche il luogo dove è presente – con numeri che aumentano costantemente – un disagio palese delle nuove generazioni. Questi allarmi, amplificati dai media, troppo spesso però evidenziano il disagio come problema personale degli studenti, dimenticando come tale fenomeno – già di per sé di complessa definizione – sia molte volte conseguenza di una più ampia serie di fattori, propri del sistema di riferimento, che quindi devono essere presi in considerazione.

L'esigenza di contrastare in modo non episodico ma con un'ottica organica questo problema, se è condivisa a livello teorico, trova ancora difficili applicazioni nell'operatività. Mentre si moltiplicano azioni straordinarie in risposta a situazioni contingenti, anche con grande profusioni di mezzi, sembrano invece a tutt'oggi assenti, salvo lodevoli eccezioni, soluzioni organiche, coordinate e soprattutto continue nel tempo.

Proprio perché fenomeno connesso a numerosi fattori causali – di tipo sociale, familiare, culturale (si pensi all'aumento dei ragazzi stranieri nella scuola), organizzativo/relazionale – il disagio scolastico non può che essere affrontato con risposte permanenti, di sistema, che considerino *nel loro insieme*, attivandole in prima persona, tutte le componenti del sistema scuola e del contesto sociale. Sulla base di queste considerazioni e in riferimento alla “filosofia” sulla promozione della salute che abbiamo esplicitato in precedenza, la scelta di intervento per l'Istituzione Minguzzi è stata naturale e conseguente. Senza negare l'importanza delle singole azioni su problemi individuali di disagio, abbiamo cercato di rovesciare la modalità di approccio. Invece di partire da una visione prevalentemente riparativa, che ha come obiettivo la riduzione e il contrasto al disagio del singolo, è stata considerata una prospettiva, desunta dalla psicologia di comunità, che mette al centro la promozione del benessere dell'organizzazione scuola e delle persone inserite, attivando tutte le risorse e potenzialità presenti. Corollari operativi di questa impostazione teorica sono stati di conseguenza:

– privilegiare la dimensione complessiva della scuola, coinvolgendo le diverse componenti, come studenti, docenti, figure ausiliarie, famiglie, la dirigenza scolastica;

- attivare strategie di miglioramento del ben-divenire scolastico valorizzando sia il know-how maturato nell'ambito del sistema scuola sia la costruzione di relazioni significative con il territorio;
- mettere al centro delle iniziative la valorizzazione dell'empowerment dei singoli e dell'organizzazione di riferimento, attraverso una progettualità condivisa con le istituzioni scolastiche interessate.

È in questa cornice che l'Istituzione Minguzzi ha percorso alcune significative piste di lavoro con gli istituti scolastici e gli enti territoriali, in parte presentate nelle pagine che seguono. Ci preme accennare fin da ora, l'importante scelta fatta dall'Istituzione in stretto raccordo con la Provincia di Bologna – Assessorato all'Istruzione, Formazione, Lavoro – di creare, nell'aprile 2005, il Centro di servizio e di consulenza per gli istituti scolastici che abbiamo chiamato Aneka, come punto di riferimento delle diverse iniziative. Una struttura di servizio, quest'ultima, prevista nell'articolo 22 della legge regionale del 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*.

Nella realizzazione di Aneka diversi sono stati i motivi che hanno portato a questa scelta. Fra questi: la rispondenza alle finalità dell'Istituzione già citate in precedenza e le sue caratteristiche di servizio ai cittadini: con la presenza di una biblioteca sulle scienze umane e sociali aperta al pubblico e diventata nel tempo importante supporto documentario per gli operatori del sociale.

Altrettanto importante è stata la necessità di rendere stabili il metodo di lavoro e i servizi sperimentati con successo nel sistema scolastico. Fra questi ultimi citiamo, perché ormai consolidati, i *Laboratori di miglioramento* per l'individuazione delle aree di disagio e di azioni sostenibili dal sistema scuola per il benessere scolastico. Laboratori che riassumono sul piano operativo i principi sopra richiamati prevedendo la partecipazione e il ruolo attivo, attraverso la costituzione di un'équipe mista di tutti i rappresentanti del sistema scuola oggetto dell'intervento, una valutazione e un monitoraggio dell'intervento in corso.

Riteniamo che l'Istituzione Minguzzi, con il Centro servizi Aneka a nemmeno due anni dalla sua apertura, abbia conseguito un risultato importante che non si sostanzia solo nella pur indispensabile presenza di un centro, con un servizio di sportello che ha orari di contatto precisi, quanto nel rendere ancora più palese la funzione di un punto *catalizzatore* e di rete per le risorse territoriali attive sul tema promozione della salute e del benessere scolastico.

Tutto ciò in relazione a una gamma di destinatari molto variegata: istituzioni scolastiche, enti di formazione, agenzie educative, pubbliche amministrazioni e associazioni di natura diversa direttamente coinvolte in progetti contro la dispersione scolastica, collaborando con l'università, la Regione Emilia-Romagna, l'ufficio scolastico provinciale e regionale, gli enti di ricerca locali e nazionali.

## Note

1. Programme for International Student Assessment: si tratta di un'indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) che mira ad accertare con periodicità triennale conoscenze e capacità dei quindicenni scolarizzati dei principali Paesi industrializzati.

# La progettualità orientata alla promozione del benessere a scuola e del contesto sociale di riferimento: i primi sviluppi locali

di *Valentina Vivoli, Cinzia Migani*

## 2.1

### **Il disagio scolastico. Piccoli, grandi allarmi: il dubbio come fonte di nuove esperienze**

La conoscenza è conoscenza solo in quanto organizzazione, solo in quanto messa in relazione e in contesto delle informazioni.

Esse costituiscono frammenti di saperi dispersi.

Morin (2000, p. 9)

Il filtro creativo tra noi e il mondo è presente sempre e comunque.

Bateson, cit. in Manghi (2004, p. 23)

Che cosa significa, nella nostra esperienza quotidiana, *conoscere*, quel che pensiamo di poter conoscere? Di quante insospettate, operose cecità sono impastate le nostre immagini più usuali del mondo circostante, degli altri, di noi stessi?

Quelle che ci fanno agire, sentire, pensare in un certo modo piuttosto che in un altro? Che ci fanno, volta volta, comprendere oppure fraintendere il mondo circostante, gli altri, noi stessi?

Manghi (2004, pp. 24-5)

La presenza di allarmi più o meno giustificati che gravano costantemente sul mondo della scuola in ordine ai dati inerenti agli insuccessi scolastici, ai fenomeni di disagio che manifestano coloro che abitano la scuola, alle denunce ripetute di fenomeni di aggressività molteplici e di natura diversa, apre all'esigenza di mettere fra parentesi le diverse etichette e di aprirsi a nuovi percorsi di esplorazione. Esplorazioni che possano aiutare a costruire, partendo da informazioni più precise, azioni possibili là dove l'allarme si crea, e che portino a mettere in discussione alcuni dati generalizzati e, forse anche per questo, vissuti come fonte di grandi allarmi. Infatti i dati divulgati spesso non ripropongono in modo adeguato le analisi da cui sono tratti, perché non esplicitano la complessità del contesto che li genera né il senso sotteso a tale scelta interpretativa.

Anche gli insuccessi e gli abbandoni, che fanno riferimento ad alcuni indicatori oggettivi e rappresentano indubbie situazioni di disagio scolastico, non sfuggono alla mancanza di contestualizzazione.

Segnali che è possibile interpretare in modo adeguato solo nella misura in cui sono confrontati e comparati con i dati relativi all'aumento progressivo della

popolazione scolastica attraverso l'estensione del diritto/dovere di istruzione, all'aumento delle opportunità formative, alla capacità di integrare nel sistema scolastico persone con competenze, provenienze e storie decisamente diverse.

Ricordiamo fra le generalizzazioni da considerare con estrema prudenza – pur non misconoscendo il fenomeno/i che le alimentano – quelle che non rimandano direttamente a indicatori osservabili in modo oggettivo, come l'aumento del disagio scolastico percepito da docenti, studenti e familiari all'interno delle dinamiche relazionali che si instaurano nel sistema scolastico.

In particolare, una generalizzazione più di altre pare intollerabile: quella dell'impossibilità di intraprendere percorsi che permettano di attivare processi di cambiamento perché sono già state provate tutte le strade possibili.

Questo modo di trattare le informazioni, cui in questo periodo più che mai contribuiscono i mass-media e i politici, alimenta le rappresentazioni sociali del fenomeno del disagio scolastico come emergenza e quindi la domanda/richiesta di intervenire con urgenza.

Ripartire da un'analisi delle cose fatte, da una rinnovata esplorazione dei bisogni senza la pressione di trovare immediate soluzioni, pur assumendo il compito di cercarle, ha rappresentato nella nostra esperienza e in quella fatta dai diversi soggetti che si sono cimentati con noi nei racconti raccolti nel libro, la scelta di aderire a un nuovo modo di cercare soluzioni in "acque confuse", in maniera tale da riuscire a: problematizzare, considerare la differenza come informazione, connettere e riflettere i diversi saperi, le diverse esperienze – più o meno fallimentari – messe a punto per risolvere i problemi.

In sintesi, ci siamo esercitati nell'ampliare la cornice di riferimento senza dimenticare di circoscrivere il problema alla ricerca di cambiamenti possibili e sostenibili attraverso la condivisione della responsabilità ma, anche, degli eventuali successi e insuccessi di cammino.

Un percorso di cui abbiamo sentito l'esigenza per uscire dalle descrizioni allarmistiche sul disagio che popola la scuola e dalle schematizzazioni diagnostiche. Un cammino che non prefigurava una mappa già definita ma piuttosto un orientamento: la ricerca della promozione del benessere individuale e sociale come possibilità per aggregare nuovi compagni di viaggio.

Tutto ciò ha preso avvio nel lontano 1999 quando abbiamo ideato e sperimentato con due scuole della provincia di Bologna un nuovo modo di affrontare i problemi, che permetteva a tutti i diretti portatori di interesse (docenti, studenti, familiari, dirigenti e personale non docente) di confrontarsi in modo simmetrico attraverso la costruzione di uno spazio di interazione non istituzionalizzato: il Laboratorio di miglioramento del benessere scolastico<sup>1</sup>.

L'avvio delle fasi di sperimentazione di questo metodo di intervento per noi ha significato tenere conto, valutandole, delle diverse e a volte lontane rappresentazioni che le parti del sistema scolastico avevano costruito sul problema, non trascurando le esitazioni, le contraddizioni e i timori legati alla perdita di rassicuranti ma limitanti certezze, esplorando ed evidenziando la complessità.

La funzione che abbiamo svolto all'interno del primo Laboratorio di miglioramento è stata resa possibile dalla scelta di vivere l'azione come scommessa che stavamo facendo con i nostri interlocutori.

Erano parte della scena le difficoltà e gli interrogativi, che sempre accompa-

gnano coloro i quali generano azioni che sanno di potere governare solo parzialmente o, meglio, che sanno di poter gestire con gli altri attraverso continue strategie di cambiamento, che si definiscono in corso d'opera, al fine di non dimenticare o tradire le premesse che le hanno alimentate.

Premesse che per non essere tradite dovevano – a nostro avviso – generare un cambiamento di tensione: dall'impossibilità alla possibilità di pensare il benessere individuale e sociale proprio là dove regna la percezione diffusa del disagio.

Il cambiamento di sguardo si è registrato su due livelli strettamente connessi:

- l'estendersi della responsabilità e il condividerla hanno permesso di declinare le diverse sfaccettature dei problemi, fino a quel momento raggruppati sotto la generica categoria di “disagio dei giovani studenti”, e di scegliere le attività da programmare per farvi fronte. Questo risultato è riconducibile al processo di confronto fra i diversi portatori di interesse, alla scelta di mantenere ferma la meta, al loro protagonismo in ordine alle questioni inerenti al disagio scolastico, co-gestendo le ansie o le attese magiche che spesso caratterizzano coloro che compiono percorsi inesplorati o poco esplorati;
- l'allargamento della partecipazione: dal piccolo gruppo di “soliti noti” al grande gruppo. L'evento ideato e costruito dal gruppo di persone storicamente impegnate ha visto la partecipazione e il protagonismo di coloro che usualmente erano meno disponibili a lasciarsi coinvolgere, come gli studenti di cui solitamente si interpreta il disagio senza ascoltarne direttamente la voce.

## 2.2

### **Il dubbio: come alimento per disegnare nuove mappe e come fonte di nuove connessioni**

Ciò che si trova sulla carta topografica è una rappresentazione di ciò che si trovava nella rappresentazione retinica dell'uomo che ha tracciato la mappa [...]; il territorio non entra mai in scena. Il territorio è la Ding an sich, e con esso non c'è nulla da fare, poiché il procedimento di rappresentazione lo filtrerà sempre, cosicché il mondo mentale è costituito solo da mappe di mappe ad infinitum.

Bateson, cit. in Manghi (2004, p. 46)

Il buon esito dell'iniziativa ha alimentato nuove certezze, nuove idee da sostituire a quelle ritenute obsolete ma nel contempo ha anche generato in noi nuove domande. Fra queste le più pressanti erano quelle qui di seguito elencate.

- Che cosa fa sì che un processo avviato non risulti un mero fuoco di paglia?
- Che cosa permette di continuare il cammino intrapreso nei diversi contesti di appartenenza?
- Chi ha la responsabilità di continuare ad alimentare il vento del cambiamento?

Partendo dall'esito positivo dell'esperienza del Laboratorio di miglioramento del benessere scolastico, come gruppo di lavoro e in stretto raccordo con l'Assessorato di competenza della Provincia di Bologna ci siamo posti i seguenti obiettivi:

- verificare la trasferibilità del “modello” messo a punto;
- capire quali erano i soggetti direttamente coinvolti nella gestione di progetti

a favore del benessere degli adolescenti e dei giovani nel contesto scolastico e attraverso quali tipologie di raccordo;

– costruire ipotesi per continuare a implementare il processo avviato.

All'epoca la ricerca-azione nel progetto "Strategie e strumenti per promuovere il benessere a scuola"<sup>2</sup> realizzata nel corso dell'anno scolastico 2001/2002 permise di evidenziare da un lato un quadro ricco di situazioni/azioni e di stimolanti premesse dall'altro la sensazione che le azioni attivate risentivano in alcuni casi della mancanza di una cornice teorica e di senso che permettesse di:

- contare su una definizione condivisa di ben-essere e di disagio a scuola;
- cogliere le strette relazioni che esistono fra l'esito del processo formativo e la qualità di relazioni che si instaurano fra i coetanei e il mondo degli adulti;
- avvalersi di tutte le risorse presenti nella comunità al fine di promuovere il ben-essere scolastico dei giovani e dell'intero sistema;
- considerare l'intero processo che attraversa le azioni attivate nell'ambito della scuola;
- monitorare gli esiti delle azioni intraprese al fine di orientare, modificare ed eventualmente correggere il processo attivato.

I principali nodi critici individuati in relazione alle azioni promosse per il ben-essere dei singoli attori del sistema scolastico erano:

- la carenza o l'inefficacia delle modalità di comunicazione interne ed esterne;
- la frammentazione degli interventi;
- la scarsa attenzione all'intero processo;
- la mancanza di una cultura del monitoraggio;
- la difficoltà a lavorare in rete;
- la labile fiducia nella possibilità di promuovere la partecipazione attiva dei diversi attori del sistema scolastico nella definizione di obiettivi e finalità comuni per il ben-essere scolastico;
- la diffusa percezione dell'impossibilità di produrre cambiamento là dove esistono rapporti conflittuali e difficili fra i singoli attori, rapporti che rischiano di compromettere la qualità delle relazioni, elemento fondamentale per la costruzione del benessere scolastico;
- la conoscenza parziale delle risorse esistenti sul territorio.

La fotografia che ne avevamo tratto ci spingeva a ri-vedere prassi consolidate alla luce di nuove curiosità. In particolare ci siamo posti i seguenti interrogativi: in che modo l'assetto organizzativo della scuola può accogliere, gestire e monitorare i progetti? In che modo sedimentano nei saperi dell'organizzazione aumentandone la competenza nell'affrontare i problemi e nel contaminare le pratiche della didattica?

Un ulteriore aspetto da esplorare si delineava nel nostro orizzonte conoscitivo e di azione, un aspetto che ci induceva a includere nell'idea di disagio e di benessere livelli di ipotizzazione e di azione che prescindevano dalla dimensione della singola categoria di attori scolastici: il disagio non era solo appannaggio degli studenti. Prendeva sempre più forma ed emergeva come "figura" dallo sfondo del contesto, la rete di relazioni della comunità scolastica che vede tutti protagonisti nella percezione di disagio e nella sua trasformazione in agio.

Si trattava di abbandonare le certezze consolidate che ci potevano permettere di affrontare la richiesta sollevata dalle scuole con *disagio*, legate ai saperi che

si occupano e preoccupano di studiare, accogliere e intervenire sulle fatiche e sui disagi psicologici dei singoli individui e sulle loro modalità di entrare in relazione e interagire.

Era necessario rivedere a tutto campo i confini delle nostre interazioni professionali addentrandoci in nuovi ambiti di sapere (come quello delle discipline organizzative) per esplorarne le contaminazioni e le connessioni possibili. Grazie all'incontro con altri professionisti e organizzazioni che condividevano il fascino della scoperta abbiamo avviato un gruppo di progettazione partecipata centrato su come la promozione del benessere poteva diventare parte integrante di una struttura di significati, di programmazione e gestione nell'organizzazione scolastica. Attraverso un articolato percorso di ricerca teorico e metodologico, di rilettura delle esperienze di cui ciascuno era portatore, abbiamo ridefinito il modo in cui vedevamo la "scuola". Rintracciare nelle trame organizzative la rete dei ruoli che costruiscono ogni giorno i diversi servizi e che influenzano più o meno direttamente quel luogo che generalmente identifica la scuola, cioè l'aula, evidenziare che i diversi processi organizzativi concorrono a definire la complessa esperienza di apprendimento, aprì un nuovo itinerario di lavoro.

Ritenevamo importante farlo perché dai nostri ricorrenti scambi risultava che i frequenti fenomeni di malessere, difficilmente gestibili, rischiavano di mettere in scacco la percezione di competenza degli attori scolastici nell'affrontarli e minacciavano la collaborazione con le famiglie, rispetto all'obiettivo condiviso.

Il valore del sapere e dell'esperienza costruita dagli attori del sistema scolastico è, infatti, un patrimonio irrinunciabile dell'organizzazione ed è il presupposto su cui progettare interventi di miglioramento.

Le scuole avevano colto questa nuova ed emergente esigenza di benessere e di agio tanto da creare commissioni ad hoc, referenti con specifica funzione sulla salute<sup>3</sup>. Appariva sempre più evidente la stretta relazione tra benessere nell'esperienza scolastica e qualità dell'insegnamento/apprendimento e i fenomeni della dispersione e dell'abbandono scolastico.

La pressione giocata dalla comunità esterna si era via via fortificata e andava delineandosi il ruolo che una scuola del benessere poteva avere come volano del ben-divenire sociale nella comunità, per gli adulti di domani. Sempre più le politiche considerano i diversi contesti istituzionali, come la scuola, un'organizzazione ad alta valenza anche per la costruzione della percezione del mondo. E diventa, dunque, un messaggio estremamente rilevante quello di "abitare" una scuola in cui si agisce per la costruzione di un benessere sociale condiviso.

Centrare l'attenzione sulla scuola come luogo: in cui si punta alla valorizzazione del capitale sociale; che produce empowerment dei singoli e dell'organizzazione e che può attivare processi volti a produrre ben-essere sociale, attivando così un circolo virtuoso e di reciproco potenziamento fra la scuola stessa e i suoi attori e la comunità di appartenenza, ha portato a intendere la promozione del benessere come una prospettiva di azione, un orizzonte di scopo trasversale alla qualità dell'organizzazione scolastica da perseguire attraverso un investimento formativo sulle competenze chiave e le leve gestionali dei ruoli al suo interno<sup>4</sup>.

La scelta di abbandonare i panni degli esperti ha significato inoltre condividere nuovi confini di significati nel contesto di appartenenza; ripensare i rituali consolidati delle relazioni instaurate con le diverse organizzazioni sociali del ter-

ritorio; abbandonare copioni ormai consolidati di azioni e interazioni sociali. Ha implicato mettere in discussione le regole del gioco condivise fino a quel momento a livello istituzionale e scegliere di cercare nuovi filtri creativi per interpretare e muoversi nel contesto, per fissare nuovi contorni e nuove cornici.

### 2.3

#### **L'esito delle esplorazioni: il cambiamento che diventa stabilità**

Credo nella grande scoperta.

Credo nell'uomo che farà la scoperta.

Credo nello sgomento dell'uomo che la farà.

Szyborska (2006, p. 89)

Qui, bisogna accettare di camminare senza sentiero, di tracciare il sentiero nel cammino.

Morin (1989, p. 29)

Spesso le scoperte sono rese possibili perché ci si cimenta nell'operazione di confrontare le singole conoscenze e di riorganizzarle senza il timore di lasciare interrogativi aperti o di "perdere tempo e potere" nel processo che porta a costruire nuove connessioni fra le stesse. Spesso le nuove scoperte sono rese possibili perché non si perde la curiosità verso ciò che si cela al di là del nostro sguardo e avvengono proprio nel momento in cui si attivano scambi comunicativi con coloro che hanno maggiore interesse/curiosità/bisogno di cercare nuove soluzioni.

Le esperienze fatte ci hanno lasciato come dote per continuare il viaggio intrapreso una bussola dotata di alcune coordinate, da noi reputate sicure e capaci di guidarci in un territorio accidentato.

Nello specifico:

- la prospettiva della promozione del benessere<sup>9</sup> a scuola come riferimento prescelto per orientarsi nel cammino;
- il disagio a scuola come focus privilegiato di azione;
- la cassetta degli attrezzi di coloro che promuovono interventi finalizzati a generare sviluppo di comunità;
- i compagni di viaggio: le persone che a vario titolo popolano e abitano la scuola;
- l'attenzione primaria verso le connessioni e i processi che discendono dall'incontro e dall'interazione via via con i diversi compagni di viaggio;
- la scelta di mantenere traccia delle strade battute e delle connessioni costruite con i compagni di viaggio occasionali e/o fedeli;
- la scelta di vivere come protagonisti e non come comparse del copione l'esperienza di viaggio.

L'appartenenza all'Istituzione Minguzzi e il lavoro definito in stretto raccordo con il Servizio scuola e formazione della Provincia di Bologna sono stati lo sfondo che ha reso possibile l'avvio del processo di trasformazione. Da un lato, infatti, c'era la competenza maturata negli anni dall'Istituzione nel lavoro fatto con il territorio per promuovere salute mentale in situazioni in perenne trasformazione, compresi i contesti e gli scenari di cura, dall'altro la competenza del

suddetto Servizio a lavorare con il mondo della scuola. Una competenza finalizzata, e per questo particolarmente importante, ad accompagnare e interpretare in modo attivo le situazioni che possono rendere più complessa la gestione della routine scolastica (cfr. un esempio per eccellenza: i cambiamenti normativi) offrendo servizi finalizzati a guidare e a sostenere le trasformazioni.

Alla luce di novità introdotte in materia legislativa<sup>6</sup> e dell'importanza assunta dall'accompagnare processi di cambiamento e di sedimentare, implementare i processi attivati nel sostegno alle scuole dell'autonomia, si è realizzata la scelta di investire risorse e competenze per attivare, presso l'Istituzione Minguzzi, la struttura di servizio Aneka per il benessere a scuola.

Si è ri-definito il ruolo giocato nel territorio attraverso:

- le azioni volte a sviluppare consapevolezza e impegno nella lotta contro la dispersione scolastica attraverso l'attivazione di un sistema di relazioni che genera possibilità per il singolo e per il contesto;
- l'attenzione allo sviluppo come processo di cambiamento che non avviene solo attraverso il potenziale cognitivo di ciascun soggetto, ma soprattutto grazie al supporto delle relazioni significative del contesto del soggetto, il rapporto con i coetanei e con i familiari, la qualità delle relazioni interpersonali alunno-insegnante;
- la valorizzazione delle potenzialità della scuola dell'autonomia nella promozione del ben-essere del singolo e della collettività;
- la forte attenzione alla costruzione di legami e reti che riscoprano e valorizzino le risorse della comunità di riferimento;
- l'attenzione all'integrazione delle diverse risorse che esprimono i singoli attori ed enti impegnati nelle azioni e relazioni che caratterizzano il sistema formativo.

Trasformarci in facilitatori di processo ha consentito di orientare l'azione nel guidare le persone ad essere protagoniste della costruzione del loro percorso di benessere<sup>7</sup>.

La bussola, sintesi e catalizzatore delle diverse attivazioni è divenuta dunque il metodo con cui abbiamo affrontato le sfide e i percorsi di lavoro, di cui la rappresentazione della complessità ne era una parte. La consapevolezza che costruire nuove mappe con gli attori era una premessa per uscire dalla ricerca di soluzioni che mantengono il problema ci ha guidato. La considerazione che le mappe sono una delle metafore possibili del "reale" senza presunzioni di verità e che si muovano verso un obiettivo pur essendo passibili di rivisitazione in ogni fase del processo ci ha confermato nella nostra funzione.

Tutto ciò è stato tradotto in una programmazione fondata:

- sul coordinamento e sulla visione di insieme dei diversi piani di azione, come garanzia di congruenza nell'azione, sia là dove ci si chiedeva un piccolo contributo sia dove si trattava di un intervento di più ampio respiro;
- sull'interazione con gli attori del territorio direttamente coinvolti nei processi che concorrono a promuovere il benessere a scuola. Fra questi ricordiamo gli attori scolastici, gli amministratori, gli operatori degli enti di formazione e delle agenzie educative, chi produce sapere teorico o chi lo agisce<sup>8</sup>;
- sul lavoro di équipe e sul lavoro trasversale con le équipe di lavoro delle organizzazioni con le quali abbiamo interagito per conseguire obiettivi condivisi<sup>9</sup>;

- su piani di azione capaci di accompagnare e sostenere strategia di sviluppo di breve, medio e lungo termine;
- sulla sistematizzazione e sulla sedimentazione degli esiti di processo, attraverso la valutazione di tutte le azioni intraprese.

La logica di intervento sottesa doveva essere capace di mantenere, anche nelle attività promosse all'esterno, coerenza e congruenza con gli obiettivi di promozione della salute mentale fissati dall'OMS e sostenuti a livello istituzionale, in particolare, rispetto al fatto che la salute, e nello specifico la salute mentale delle persone, è strettamente connessa al contesto sociale di appartenenza e viceversa e che la scuola con le persone che l'abitano può portare un contributo significativo alla costruzione dei processi finalizzati alla promozione della salute mentale dei singoli e dei contesti sociali di appartenenza<sup>10</sup>.

Nel contempo tale logica doveva garantire anche l'osservazione sincronica e diacronica del macro-contesto e dei micro-contesti di azione<sup>11</sup> e l'integrazione dei diversi modi di lavorare rispetto alle funzioni che ciascuna organizzazione/operatore svolge; in sintesi, doveva privilegiare metodiche di lavoro e approcci che rendano possibile la connessione e l'accompagnamento di processi.

Ci siamo dunque assunti la responsabilità di individuare i punti di snodo da presidiare ma anche di costruire le condizioni perché i diversi attori in campo potessero a loro volta presidiare altre parti del processo. Nel corso delle diverse attività ci è risultato sempre più chiaro che il problema non è tanto quello di partecipare e/o richiedere la partecipazione degli altri all'intero percorso, quanto piuttosto quello di costruire una progettazione che permetta ai diversi portatori di interesse di collaborare attraverso modalità, fasi e tempi diversi<sup>12</sup>. Si è pertanto agito attraverso una visione progettuale flessibile che ha consentito nel tempo il cambiamento di ruoli e funzioni degli attori coinvolti e il rispetto del contributo e delle competenze portate dai diversi attori in gioco, che hanno una diretta co-responsabilità sul processo<sup>13</sup>. La scelta di decentrare la responsabilità del processo è strettamente connessa alla scelta di aderire ai principi fissati dall'OMS, che evidenziano come il superamento del disagio e la ricerca del benessere competa a tutti i cittadini. La programmazione che abbiamo portato avanti negli anni, forti dell'investimento nonché del sostegno culturale e gestionale di diverse aree funzionali della provincia, si è trasformata in un piano articolato di azioni rivolto a interlocutori diversi e con obiettivi differenti.

Al fine di sostanziare quanto detto proponiamo uno schema (cfr. TAB. 2.1) che presenta in modo sintetico alcuni degli interventi e delle forme di collaborazione attivati in questi anni fra cui le esperienze raccolte nella *Parte seconda* di questo volume. Le principali caratteristiche sottese a questi diversi interventi proposti sono quelle che permettono:

- di integrare al loro interno le diverse rappresentazioni sociali del problema;
- di integrare i diversi livelli di intervento;
- di presupporre un ruolo attivo degli attori sociali coinvolti;
- di accettare la sfida della complessità;
- di assumere il punto di vista di sistema;
- di accettare la sfida di stare nel "qui e ora" senza dimenticare la processualità e la complessità;
- di accogliere il problema verso la ricerca di soluzione.

TABELLA 2.1

I livelli di intervento per promuovere il benessere a scuola sperimentati dal 1999 al 2006

Livello di intervento	Destinatari	Obiettivi	Ambiti di attività
Interventi di comunicazione sociale nel contesto sociale/comunità di appartenenza	Docenti, familiari, pubblici amministratori, funzionari delle pubbliche amministrazioni, operatori delle agenzie educative, operatori dei servizi sociosanitari	1. Far crescere la consapevolezza sulle diverse strategie/azioni attivabili in ordine al contrasto alla dispersione. Analizzare punti di forza e di criticità delle soluzioni attivate 2. Promuovere una nuova cornice di riferimento: dall'attenzione ai percorsi di riparazione/prevenzione alla promozione della salute/benessere	Attività di divulgazione/sensibilizzazione* Attività di ricerca-azione Attività di documentazione
Politiche della pubblica amministrazione	Politici, dirigenti di settore, alte professionalità	Far crescere la consapevolezza del problema	Partecipazione ai "tavoli di lavoro" Ricerca-azione Documentazione
Agenzie educative	Operatori, tutor, formatori, educatori, pedagogisti, psicologi	1. Far crescere la consapevolezza sulle diverse strategie/azioni attivabili in ordine al contrasto alla dispersione 2. Analizzare punti di forza e di criticità delle soluzioni attivate 3. Promuovere una nuova cornice di riferimento: dall'attenzione ai percorsi di riparazione/prevenzione alla promozione della salute/benessere 4. Aumentare le competenze in ordine alla modalità di trattare i contenuti 5. Aumentare le competenze sulle metodiche del lavoro di rete e della progettazione sociale	Attività di divulgazione/sensibilizzazione Attività di formazione

\* Cfr. come esempio possibile di azione di sensibilizzazione il CAP. 5 di Cesare Moreno.

TABELLA 2.1 (*segue*)

Livello di intervento	Destinatari	Obiettivi	Ambiti di attività
Reti interistituzionali fra le diverse agenzie deputate a farsi carico del problema	Referenti nominati dalle singole organizzazioni	1. Far crescere la consapevolezza sull'importanza di investire su interventi di prevenzione e promozione della salute e del benessere sociale in un'ottica di interventi integrati 2. Diffondere nuove metodologie di azione (cfr. laboratori)	Attività di co-progettazione Attività di sensibilizzazione Attività laboratoriali
Reti scolastiche finalizzate alla realizzazione di progetti	Referenti nominati dalla singole scuole	1. Sostenere la progettualità delle scuole in rete 2. Favorire la documentazione e il trasferimento delle prassi agite	Collaborazione alla progettazione Collaborazione alla realizzazione delle attività Collaborazione alla valutazione, documentazione dei processi progettuali Collaborazione alla manutenzione della rete
Reti professionali	Dirigenti	1. Favorire lo scambio e il confronto sulle cornici teoriche di riferimento e sulle prassi agite 2. Favorire la costruzione di nuove ipotesi di intervento	Attività di formazione Attività di ricerca-azione Attività di progettazione condivisa Attività di confronto sulle prassi agite <i>on the job</i>
Scuola	Dirigenti, personale scolastico, alunni, famiglie	1. Stimolare la partecipazione dei diversi attori scolastici nella definizione dei problemi 2. Stimolare le diverse parti in causa nella ricerca di soluzioni sostenibili 3. Attivare le parti in causa in percorsi di progettazione finalizzati a mettere in atto le soluzioni individuate	Laboratori di miglioramento

TABELLA 2.1 (*segue*)

Livello di intervento	Destinatari	Obiettivi	Ambiti di attività
Collegio docenti	Dirigente, docenti	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Favorire il confronto fra i docenti sulle tematiche relative al disagio/benessere degli alunni</li> <li>2. Favorire la ricerca di strategie e strumenti comuni per fronteggiare il disagio verso la promozione del benessere a scuola</li> <li>3. Favorire il dialogo con le diverse agenzie del territorio</li> </ol>	Attività di sensibilizzazione/formazione
Collegio di istituto	Dirigente, docenti, capo di istituto, rappresentanti di alunni e genitori	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promuovere processi di condivisione volti al raggiungimento di percorsi di successo scolastico</li> <li>2. Promuovere percorsi finalizzati al ben-divenire dell'organizzazione scolastica</li> </ol>	Attività di co-costruzione del patto formativo
Commissioni/gruppi di docenti appartenenti allo stesso istituto scolastico	Dirigenti, docenti	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promuovere processi volti a definire il problema</li> <li>2. Promuovere processi volti ad analizzare, definire e il contesto che genera la domanda</li> <li>3. Analizzare e confrontare diverse rappresentazioni del problema</li> <li>4. Definire percorsi possibili a partire da una rivisitazione dei punti di forza e di criticità del contesto</li> </ol>	Attività di consulenza di processo
Gruppi di studenti	Studenti	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Favorire la capacità di riconoscere, denominare, accogliere, accettare e gestire le emozioni</li> <li>2. Favorire la capacità di ricomporre, comunicare, esprimere le emozioni</li> <li>3. Favorire la capacità di accogliere e contenere la differenza</li> </ol>	Laboratorio delle emozioni <sup>44</sup>

Le diverse attività sono state perseguite attraverso metodiche di lavoro che appartengono principalmente alla psicologia di comunità e sono state monitorate attraverso gli strumenti di valutazione messi a punto dall'équipe di lavoro dell'Istituzione Minguzzi<sup>15</sup>.

Ma forse ora è tempo di entrare nello specifico di tali esperienze.

## Note

1. Sui Laboratori di miglioramento del benessere scolastico e in particolar modo sulla prima esperienza che ci ha permesso di costruire una prassi e successivamente di modellarla ci siamo largamente diffusi in scritti dedicati. Fra questi: Migani *et al.* (2003); Migani (2004). All'interno del presente libro si soffermano su questa prima esperienza Cervellati, Summa (cfr. CAP. 4) e Magagnoli nel CAP. 1; mentre Orecchia descrive sicuramente una fase più matura di sperimentazione dei Laboratori, una fase in cui la trasferibilità e la tenuta del modello non è più un'ipotesi possibile ma piuttosto un dato sicuro.

2. In particolare attraverso il progetto "Strategie e strumenti per muovere il benessere a scuola" (P.A. 2088/BO) è stata promossa una ricerca avente il seguente focus: individuazione dei soggetti territoriali (vedi agenzie formative, singoli operatori/professionisti, centri di studio e ricerca, AUSL, terzo settore, altro) che, a vario titolo, si occupano di progetti a favore del benessere degli adolescenti e dei giovani nel contesto scolastico. La ricerca si poneva anche l'obiettivo di avviare l'attività di raccolta della documentazione prodotta da ciascun soggetto al fine di favorire l'implementazione di *una rete permanente di scambio delle esperienze e di trasferimento di buone prassi*.

3. Su questi temi è ricco di stimoli il CAP. 6 di Anna Maria Cavari e Giulio Santagada.

4. Sono stati realizzati, nel corso del biennio 2005/06 due edizioni del corso per dirigenti scolastici dal titolo "Il ben-divenire nell'organizzazione scolastica. Una proposta di co-costruzione di sistema di saperi per lo sviluppo organizzativo e la cultura scolastica nella prospettiva del ben-essere e del ben-divenire nei ruoli e negli ambienti di apprendimento e di insegnamento". È attualmente in corso di realizzazione il progetto "Promossi in benessere" finanziato dalla Regione Emilia-Romagna, su bando "Invito a presentare progetti per la valorizzazione dell'autonomia scolastica da realizzare con il contributo del Fondo Sociale Europeo per il periodo 2006/2007" – Obiettivo 3. Asse C Misura C2, in cui è stata realizzata una ricerca sulle competenze chiave del dirigente scolastico che promuove il benessere a scuola e sono stati formati dirigenti scolastici delle Province di Parma e di Ferrara.

5. Il tema della promozione del benessere è trattato nel CAP. 10 di Elvira di Cicognani.

6. Legge nazionale del 28 marzo 2003, n. 53, e legge regionale dell'Emilia-Romagna del 30 giugno 2003, n. 12.

7. La promozione del benessere a scuola viene intesa come l'accompagnamento delle persone e delle organizzazioni scolastiche a utilizzare beni e servizi esistenti nel contesto comunitario, affinché producano esse stesse il loro benessere, e ad attivare circoli virtuosi di cambiamento e di integrazione.

8. Sulle interazioni con gli attori del territorio sono esemplificative le esperienze raccolte nella *Parte seconda* del volume.

9. A questo proposito cfr. il CAP. 8 di Alessandra Tagliaferri.

10. È questa la posizione assunta dall'OMS. Una posizione recentemente ribadita nelle prospettive di lavoro lanciate nel gennaio del 2005 ad Helsinki nella "Conferenza ministeriale sulla salute mentale della Regione europea" dell'OMS e nel Libro Verde della Commissione delle comunità europee, "Migliorare la salute mentale della popolazione. Verso una strategia sulla salute mentale per l'Unione Europea", in UNASAM, *La salute mentale in Europa*, Grafiche Cam, Pandino (CR) 2006.

11. Per i modelli di intervento dal micro al macro contesto cfr. il CAP. 11 di Cesare Fregola all'interno di questo libro.

12. Esperienza fatta da altri attori del territorio coinvolti nelle esperienze descritte nel libro, in particolar modo si rimanda al CAP. 7 di Chiara Bonini e Norma Buonocore.

13. Il tema della progettazione dialogica è stato approfondito nel CAP. 12 di Alberto Bertocchi.

14. Cfr. CAP. 9 di Caporaso. Su questa esperienza è possibile consultare materiale multimediale presso l'Istituzione Gian Franco Minguzzi.

15. Il vademecum sulla valutazione nel CD-ROM "Teorie e metodologie per la promozione del benessere scolastico", edizione non a fini di lucro e quindi fuori commercio, è reperibile presso la Biblioteca dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi.



## Parte seconda

# Le esperienze più significative promosse nella Provincia di Bologna



# I Laboratori di miglioramento: tre anni di esperienze promosse da un ente di formazione presso alcune scuole superiori di Bologna<sup>1</sup>

di *Maria Orecchia*

## 3.1

### **Dalla partecipazione al protagonismo**

Le attività realizzate da un ente di formazione sono molteplici e interessano ambiti molto differenti tra loro. Le persone che transitano attraverso un ente di formazione sono diverse per età, titolo di studio, status sociale, zone geografiche di provenienza, condizioni fisiche e psichiche: rappresentano uno spaccato della realtà sociale più ampia. La gran parte di esse vive e porta situazioni di disagio o di marginalità; gran parte del lavoro svolto insieme a loro consiste nel ricercare strade, inventare percorsi, trovare strategie efficaci per ridurli, per contenerli.

Il tema del disagio e dell'attivazione di azioni finalizzate al ben-essere rappresenta quindi uno degli ambiti principali, perché trasversali a ogni sua attività, all'interno dei quali si muove un ente di formazione. Le attività realizzate con le scuole hanno aperto la strada alla condivisione e alla scelta della metodologia dei Laboratori di miglioramento: esse hanno infatti, da un lato, puntualmente dimostrato il limite di interventi isolati e limitati nel tempo e dall'altro l'importanza dell'integrazione tra sistemi piuttosto che della sovrapposizione tra essi.

La "scuola" è un luogo privilegiato in cui gli adolescenti sperimentano in modo significativo relazioni con i pari, con gli adulti, in cui si attivano le dinamiche del dialogo e del conflitto e in cui le manifestazioni del disagio emergono con maggiore chiarezza. Essa è anche il luogo in cui il disagio può essere accolto, riconosciuto e quindi affrontato.

Dando continuità a un lavoro intrapreso da anni all'interno degli istituti scolastici, che aveva permesso l'acquisizione di esperienza e quindi una maturazione in questo ambito, nel 2004 l'EnAIP<sup>1</sup> ha scelto di presentare, nell'ambito dei bandi del Servizio scuola della Provincia di Bologna, progetti che prevedevano la realizzazione di Laboratori di miglioramento presso alcuni istituti scolastici con i quali o aveva svolto attività negli anni precedenti o con cui stava attivando, in quegli stessi anni, altri progetti<sup>2</sup>.

Fin da ora va sottolineato come i Laboratori realizzati in questo triennio abbiano rappresentato essi stessi un Laboratorio complessivo, che si è evoluto nel tempo e che è stato capace di fornire chiavi di lettura ed elementi di riflessione indispensabili per approfondire e riconsiderare il tema del disagio da un lato e alcuni aspetti dei Laboratori stessi dall'altro, ma abbiano anche fatto emergere una domanda di "protagonismo efficace" da parte di molte delle componenti della scuola.

## 3.2

**La metodologia dei Laboratori di miglioramento**

La metodologia del Laboratorio di miglioramento prevede che gruppi di lavoro misti, composti da 10-12 persone e rappresentativi delle componenti della scuola (dirigente scolastico, personale docente, personale ATA, genitori e studenti), si incontrino periodicamente<sup>3</sup> nel corso dell'anno scolastico e che gli incontri, coordinati da due facilitatori, siano finalizzati all'individuazione e definizione di alcune azioni *possibili* di miglioramento nello specifico contesto scolastico al quale si appartiene.

Poiché spesso la chiave per la risoluzione di un problema sta nella sua definizione, anche nelle attività di Laboratorio l'aspetto fondamentale e più delicato del processo consiste nella focalizzazione del tema su cui si andrà poi a lavorare: questa è una fase che può richiedere tempo e successive rielaborazioni. È compito di due facilitatori condurre il gruppo a individuare le azioni di miglioramento possibili garantendone la condivisione, a favorire il confronto tra tutti i partecipanti e a mantenere la coerenza del lavoro rispetto agli obiettivi e la sua continuità.

Il modello prevede anche un'azione di valutazione e di monitoraggio del percorso. La prima è svolta sia in itinere, attraverso riunioni del team di progetto, l'analisi dei report redatti dai facilitatori e restituiti ai componenti del gruppo dopo ogni incontro, sia al termine dell'attività, attraverso la somministrazione di questionari e un focus group finale. Relativamente alla seconda azione, l'Istituzione Minguzzi ha svolto, attraverso il servizio fornito da Aneka, un monitoraggio puntuale sull'andamento dei Laboratori<sup>4</sup>. Ogni anno, a conclusione del lavoro, il valutatore, insieme con i facilitatori, redige un report finale che racconta la storia e lo sviluppo di ciascun Laboratorio e mette in evidenza le proposte emerse espresse in un dettaglio operativo e praticabile: esso viene consegnato alla scuola e rappresenta un punto di arrivo e un punto di partenza.

## 3.3

**Le esperienze realizzate nell'anno scolastico 2005/2006**

Le scuole presso le quali sono stati attivati, nell'anno scolastico 2005/2006, i Laboratori di miglioramento sono:

- l'ITIS-Liceo Tecnologico "E. Majorana" di S. Lazzaro di Savena, Bologna;
- l'IPC-ITC "Manfredi-Tanari", nelle sedi sia di Bologna che di Monghidoro<sup>5</sup>;
- il Liceo Scientifico e delle Scienze sociali "A. Sabin" di Bologna.

## 3.3.1. Il Laboratorio di miglioramento all'ITIS "E. Majorana"

L'area-problema evidenziata in questa realtà scolastica è stata quella del coinvolgimento e della partecipazione delle componenti alla vita della scuola, con una particolare attenzione rivolta al coinvolgimento degli insegnanti e alla relazione tra questi e gli studenti.

L'impegno assunto dagli studenti della scuola di organizzare "l'Evento", un'iniziativa di autogestione, ha fatto emergere, fin dall'inizio, una serie di bisogni e di difficoltà ad essi connessi, come è descritto nella TAB. 3.1, ma ha anche

TABELLA 3-1  
 Sintesi dell'ipotesi di lavoro del Laboratorio all'ITIS-LT "E. Majorana"

Obiettivo	Ambiti	Strategie possibili	Azioni ipotizzate	Cosa fare?	Chi fa ...	... cosa
Stimolare la partecipazione dei diversi attori alle attività della scuola	Giornate di autogestione della scuola	Coinvolgere gli insegnanti su un terreno "diverso" dal Laboratorio	Invitare gli insegnanti a condurre incontri su "temi di loro interesse, sui loro hobby"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuare gli insegnanti che possono essere coinvolti con più facilità</li> <li>- Fare una "mappa" degli interessi degli insegnanti</li> <li>- Somministrare un questionario agli studenti e agli insegnanti relativamente all'autogestione</li> </ul>	Studenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incontreranno il dirigente per caldeggiare la partecipazione degli insegnanti al Laboratorio</li> <li>- Solleciteranno direttamente alcuni insegnanti che possono apparire più disponibili ad essere coinvolti</li> </ul>
Laboratorio di miglioramento	Laboratorio di miglioramento		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definire alcuni "compiti" per il prossimo incontro: chi fa cosa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insisterà nel richiedere la partecipazione ad alcuni insegnanti</li> <li>- Cercheranno di coinvolgere altri genitori a partire da quelli del consiglio di istituto</li> </ul>	Insegnante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insisterà nel richiedere la partecipazione ad alcuni insegnanti</li> <li>- Cercheranno di coinvolgere altri genitori a partire da quelli del consiglio di istituto</li> </ul>

TABELLA 3.2

Le esigenze di miglioramento emerse nel Laboratorio all'ITIS-LT "E. Majorana"

Componenti interessate	Difficoltà evidenziate	Esigenze di cambiamento	Strumenti utilizzabili	Obiettivi di miglioramento
Studenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>– P r o b l e m a della scarsa disciplina di molti studenti</li> <li>– P r o b l e m a della scelta dell'istituto tecnico da parte di studenti che non sono in grado di affrontarlo</li> </ul>		“Evento”	Favorire il coinvolgimento degli attori della scuola e sviluppare una relazione più efficace e positiva tra insegnanti e studenti
Insegnanti/studenti		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Va migliorata l'efficacia della comunicazione e le possibilità di confrontarsi</li> </ul>		
Insegnanti		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Va approfondito il confronto sul ruolo dell'insegnante, a volte troppo legato a quello professionale connesso alla disciplina insegnata</li> </ul>		

permesso di finalizzare meglio iniziative già presenti, come ad esempio un progetto di EnAIP per la “formazione dei delegati alla partecipazione democratica”, che ha supportato gli studenti nell'organizzazione dell'“evento”, rinforzandoli sulle competenze di costruzione e gestione dei gruppi, da un lato, e di gestione dei conflitti dall'altro.

Ci si è posti il problema, ad esempio, di come richiamare una maggior *partecipazione* dei diversi attori (data la generale scarsa partecipazione al Laboratorio di tutte le rappresentanze) e, in particolare, degli insegnanti, alle attività della scuola (cfr. TAB. 3.1).

Le difficoltà evidenziate e le esigenze di cambiamento espresse dall'équipe del Laboratorio di miglioramento dell'Istituto “E. Majorana” nel corso del secondo incontro hanno portato alla luce una serie di esigenze prioritarie (cfr. TAB. 3.2).

Nel suo sviluppo, il Laboratorio, che nei primi incontri aveva portato all'individuazione di problematiche condivise dagli attori della scuola e di strategie pra-

TABELLA 3-3  
 Sintesi dell'ipotesi di lavoro del Laboratorio all'ITIS-LT "E. Majorana"

Livelli d'intervento	Difficoltà incontrate	Punti di forza	Strategie	Azioni possibili	Cosa è stato fatto	Obiettivi di miglioramento
<p>Comunicazione:  <i>Favorire la partecipazione al Laboratorio</i></p>	<p>– La diffusione delle informazioni e delle acquisizioni dei laboratori</p>	<p>– Dare una copia dei report al dirigente scolastico; mettere i report in bacheca</p> <p>– Attraverso il giornale coinvolgere direttamente gli insegnanti, parlando con loro, mettendo dei cartelli</p>	<p>– Coinvolgere gli insegnanti attraverso esperienze comuni che in passato si sono rivelate efficaci (ad esempio "evento")</p> <p>– Modificare l'opinione sui "ragazziloffi"</p> <p>– Chiedere di più in termini qualitativi e quantitativi</p> <p>– Smobilitare l'interezza dei ragazzi, stimolare le loro intelligenze</p>	<p>– Dare una copia dei report al dirigente scolastico; mettere i report in bacheca</p> <p>– Attraverso il giornale coinvolgere direttamente gli insegnanti, parlando con loro, mettendo dei cartelli</p>	<p>– Dare una copia dei report al dirigente scolastico; mettere i report in bacheca</p> <p>– Attraverso il giornale coinvolgere direttamente gli insegnanti, parlando con loro, mettendo dei cartelli</p>	<p>Favorire il coinvolgimento degli attori della scuola e sviluppare una relazione più efficace e positiva tra insegnanti e studenti attraverso esperienze comuni che facciano da collante fra i diversi attori</p>
<p>Partecipazione:  <i>Favorire il coinvolgimento</i></p>	<p>– Il coinvolgimento</p> <p>– A volte gli insegnanti hanno aspettative un po' basse nei confronti degli studenti</p>	<p>– Quando gli insegnanti vedono studenti attivi e interessati si entusiasmano</p>	<p>– Coinvolgere gli insegnanti attraverso esperienze comuni che in passato si sono rivelate efficaci (ad esempio "evento")</p> <p>– Modificare l'opinione sui "ragazziloffi"</p> <p>– Chiedere di più in termini qualitativi e quantitativi</p> <p>– Smobilitare l'interezza dei ragazzi, stimolare le loro intelligenze</p>	<p>– Coinvolgere gli insegnanti attraverso esperienze comuni che in passato si sono rivelate efficaci (ad esempio "evento")</p> <p>– Modificare l'opinione sui "ragazziloffi"</p> <p>– Chiedere di più in termini qualitativi e quantitativi</p> <p>– Smobilitare l'interezza dei ragazzi, stimolare le loro intelligenze</p>	<p>– Coinvolgere gli insegnanti attraverso esperienze comuni che in passato si sono rivelate efficaci (ad esempio "evento")</p> <p>– Modificare l'opinione sui "ragazziloffi"</p> <p>– Chiedere di più in termini qualitativi e quantitativi</p> <p>– Smobilitare l'interezza dei ragazzi, stimolare le loro intelligenze</p>	<p>Favorire il coinvolgimento degli attori della scuola e sviluppare una relazione più efficace e positiva tra insegnanti e studenti attraverso esperienze comuni che facciano da collante fra i diversi attori</p>
<p>Relazioni:  <i>Migliorare la relazione fra insegnanti e studenti</i></p>	<p>– A volte gli insegnanti pensano che i ragazzi siano "loffi" (poco attivi e attivabili)</p>	<p>– Quando gli insegnanti vedono studenti attivi e interessati si entusiasmano</p>	<p>– Coinvolgere gli insegnanti attraverso esperienze comuni che in passato si sono rivelate efficaci (ad esempio "evento")</p> <p>– Modificare l'opinione sui "ragazziloffi"</p> <p>– Chiedere di più in termini qualitativi e quantitativi</p> <p>– Smobilitare l'interezza dei ragazzi, stimolare le loro intelligenze</p>	<p>– Coinvolgere gli insegnanti attraverso esperienze comuni che in passato si sono rivelate efficaci (ad esempio "evento")</p> <p>– Modificare l'opinione sui "ragazziloffi"</p> <p>– Chiedere di più in termini qualitativi e quantitativi</p> <p>– Smobilitare l'interezza dei ragazzi, stimolare le loro intelligenze</p>	<p>– Coinvolgere gli insegnanti attraverso esperienze comuni che in passato si sono rivelate efficaci (ad esempio "evento")</p> <p>– Modificare l'opinione sui "ragazziloffi"</p> <p>– Chiedere di più in termini qualitativi e quantitativi</p> <p>– Smobilitare l'interezza dei ragazzi, stimolare le loro intelligenze</p>	<p>Favorire il coinvolgimento degli attori della scuola e sviluppare una relazione più efficace e positiva tra insegnanti e studenti attraverso esperienze comuni che facciano da collante fra i diversi attori</p>

TABELLA 3-3 (segue)

Livelli d'intervento	Difficoltà incontrate	Punti di forza	Strategie	Azioni possibili	Cosa è stato fatto	Obiettivi di miglioramento
<p><b>Luoghi:</b>  <i>Favorire la realizzazione di esperienze comuni significative</i>            ("Evento")</p>	<p>– Molti insegnanti non hanno accettato l'evento gestito dagli studenti, e hanno anche posto ostacoli</p>	<p>– Le esperienze positive emerse dall'evento rimangono nella memoria della scuola e dei suoi attori</p>	<p>– Si potrebbe fare una mappa delle disponibilità</p>	<p>– Dare comunicazioni chiare di cosa sia l'evento            – Coinvolgere gli insegnanti anche sulla base dei loro interessi, non solo nella sorveglianza            – Structurare meglio il gruppo organizzativo e coinvolgere anche le "nuove leve" di terza</p>	<p>Individuare docenti che potrebbero portare la loro esperienza extrascolastica (molto considerata dagli studenti)</p>	<p>Obiettivi di miglioramento</p>
	<p>– Organizzazione dell'evento</p>					

ticabili di miglioramento, è andato progressivamente assumendo la funzione di luogo di connessione e implementazione delle singole attività messe in atto nella scuola, ma scollegate le une dalle altre e infine di luogo di valutazione (TAB. 3.3).

In seguito, partendo dall'esigenza della referente per il Piano dell'offerta formativa (POF), di stilare, come sempre al termine dell'anno scolastico, la valutazione del POF di istituto, ma di non considerare soltanto informazioni di tipo quantitativo, si è deciso di realizzare, se pur con risorse di tempo e di persone decisamente inadeguate, un'indagine sullo stare-bene a scuola che avesse come destinatari gli studenti, i genitori, e, in un secondo tempo, gli insegnanti.

I contenuti concordati, da inserire nel questionario, sono stati:

- la valutazione dell'ambiente formativo nel suo complesso, di come viene percepito il clima da studenti e genitori, dei rapporti con i pari, dei rapporti con gli insegnanti;
- la valutazione degli aspetti riguardanti la struttura e l'organizzazione della scuola e degli spazi;
- la valutazione delle aspettative formative nei confronti della scuola, delle regole e della loro gestione e delle sanzioni.

Come era già accaduto, sempre nel contesto del Laboratorio di miglioramento, l'anno precedente in un altro istituto scolastico, anche in questo caso si sono attivate energie impensate: il gruppo si è riunito, anche al di fuori degli incontri programmati del Laboratorio, per inserire materialmente tutti i dati dei questionari in tempo per una restituzione a un gruppo allargato prima della fine dell'anno scolastico. Inoltre, alcuni insegnanti e genitori del gruppo hanno poi autonomamente deciso di avviare, seppure allo scadere dell'anno scolastico, la somministrazione dei questionari a un campione rappresentativo dei genitori di tutte le classi e dei due indirizzi: i dati di tali questionari sono stati inseriti al computer da alcuni insegnanti e genitori in attesa di poterli analizzare nel corso di un auspicato nuovo Laboratorio da realizzare l'anno successivo.

### 3.3.2. Il Laboratorio di miglioramento all'IPC-ITC "Manfredi-Tanari" di Bologna

La prima edizione del Laboratorio di miglioramento, tenutasi l'anno precedente, era stata centrata inizialmente sul tema dello sviluppo dell'interesse e della partecipazione dei ragazzi alla vita della scuola, per focalizzarsi poi sul senso di appartenenza e di responsabilità. La festa di fine anno, evento di novità nella scuola, realizzato anche grazie al lavoro fatto nel Laboratorio, aveva rappresentato un'occasione di incontro-confronto tra le diverse realtà interne ed esterne alla scuola e un modo di condividere funzioni e responsabilità con gli studenti.

Quest'anno era del tutto assente la componente dei genitori, che pure l'anno precedente, per l'organizzazione della festa, si era impegnata oltre ogni immaginazione, mentre significativa è stata la partecipazione del dirigente e del personale ATA; la difficoltà incontrata nella realizzazione delle iniziative, che sembrano realizzarsi quasi magicamente e non grazie alla coesione, integrazione e coordinamento dei diversi elementi; inoltre sono emerse difficoltà in ordine alla definizione e al rispetto delle regole e alla responsabilizzazione dei soggetti.

TABELLA 3.4

## Le ipotesi di lavoro del Laboratorio dell'IPC-ITC "Manfredi-Tanari"

Problema	Luoghi di espressione del problema percepito	Difficoltà incontrate	Esigenze di cambiamento	Azione di miglioramento
Clima di elevata conflittualità	Rapporto tra studenti e insegnanti (nesso al rispetto delle regole)			
	Rapporto tra gli studenti (episodi di litigio e prevaricazione)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– C'è poca disponibilità a coinvolgersi, si preferisce fare gli indifferenti</li> <li>– Si rileva un disinteresse abbastanza diffuso e una certa difficoltà e paura ad affrontare il tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Necessità di approfondimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Presa in carico del problema</li> </ul>
Uso di sostanze stupefacenti	Scuola (si è rilevata una certa difficoltà a dare un contorno e una dimensione reali a questo fenomeno, sia per le differenze di percezione tra i partecipanti sia per un'evidente difficoltà a trattare in maniera esplicita questi temi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– "Aprire" <i>spazi di comunicazione</i> funzionali su tematiche che "fanno paura" e sulle quali ci si sente impotenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Necessità di approfondimento</li> <li>– Responsabilizzazione</li> <li>– Senso di appartenenza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Presa in carico del problema</li> </ul>

L'area-problema condivisa dal gruppo è stata quella del disagio e delle forme con cui si è presentato e si presenta nella scuola e, ad esso correlato, quello del rapporto con le figure adulte della scuola. Il verbale del 2° incontro termina con la domanda: "Come creare spazi di relazione, di reciprocità e fiducia tra adulti e ragazzi tali da consentire un efficace e spontaneo scambio comunicativo su temi che per loro caratteristiche (cfr. la questione delle regole, l'uso di sostanze) sono carichi di varie implicazioni?"

Nello spazio offerto dal Laboratorio, quest'anno, la scuola ha potuto per-

TABELLA 3.5

## Sviluppo delle ipotesi di lavoro e azioni di miglioramento all'IPC-ITC "Manfredi-Tanari"

Problema	Difficoltà evidenziate	Azioni ipotizzate	Obiettivi delle azioni	Cosa si pensa di fare per raggiungere gli obiettivi visti?
Clima di elevata conflittualità tra gli studenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atti di violenza e intimidazione: "I ragazzi vengono al Manfredi pensando che all'istituto professionale non si faccia niente"</li> <li>- "C'è un grande assenteismo delle famiglie"</li> <li>A livello dei ragazzi:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- c'è poca disponibilità a coinvolgersi, si preferisce fare gli indifferenti;</li> <li>- si rileva un disinteresse abbastanza diffuso e una certa difficoltà e paura ad affrontare questi temi</li> </ul> </li> </ul>	Provvedimenti, sanzioni, regole chiare <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Bisogna prendere, a fronte di azioni violente, provvedimenti precisi, chiari, risoluti, d'autorità"</li> <li>- "Ci vogliono regole chiare e vanno applicate"</li> </ul>	Inibire i comportamenti non desiderati creando sanzioni forti	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenire sul grado di integrazione nella scuola dei ragazzi che hanno dato via al conflitto</li> </ul>	Creare un "buon ambiente" per i ragazzi (ghettizzare, criminalizzare hanno solo l'effetto di far crescere il livello di conflittualità)	
			Sensibilizzare i ragazzi, non incattivirsi con loro	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenire sulle forme individuali del disagio</li> </ul>	Aiutare i ragazzi a superare i propri problemi (si pensa che il disagio sia anche legato a esperienze personali e familiari)	Affrontare difficoltà connesse al fatto che: <ul style="list-style-type: none"> <li>- il rapporto con i docenti viene evitato, il dialogo è venuto meno</li> <li>- ci sono gli sportelli, ma i ragazzi vi si rivolgono sempre meno</li> </ul>
Uso di sostanze stupefacenti	Problema della sicurezza: a scuola riescono a entrare persone esterne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Ci si dovrebbe chiedere quali sono le difficoltà delle famiglie che non riescono a seguire i loro figli"</li> <li>- Affrontare l'argomento pubblicamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vanno contattate le famiglie</li> <li>Coinvolgere i ragazzi della scuola sul problema</li> </ul>	Coinvolgere le famiglie Gli studenti rappresentanti d'istituto dichiarano la loro volontà di affrontare il problema in un'assemblea generale degli studenti
Comunicazione interna alla scuola	Difficoltà a parlare di certi temi			

TABELLA 3.6

Azioni di miglioramento finalizzate al rinforzo dell'Identità dell'IPC-ITC "Manfredi-Tanari"

Difficoltà evidenziate	Azioni ipotizzate	Obiettivi delle azioni	Cosa si pensa di fare per raggiungere gli obiettivi visti?	Obiettivo di miglioramento
Rappresentazione, spesso negativa, degli istituti professionali	"Ricomporre" le molteplici esperienze che si fanno ogni anno	Ricostruire l' <i>identità</i> della scuola	Ricognizione di tutte le attività svolte e documentazione delle stesse	Sviluppare il senso di appartenenza dei ragazzi <i>attraverso</i> una ricostruzione dell'immagine della scuola

mettersi di "vedere" e di cercare di affrontare anche quelle tematiche "che fanno paura" e sulle quali non è facile intervenire, quali:

- il clima di elevata conflittualità fra ragazzi e con i docenti;
- il disagio;
- il problema dell'uso di sostanze stupefacenti;
- l'immagine e la fama non positive della scuola nel contesto cittadino.

Le schede riportate (cfr. TAB. 3.4) ricostruiscono il percorso del Laboratorio di miglioramento in ordine ai temi presentati.

Per quanto riguarda l'argomento dell'elevata conflittualità fra gli studenti, la TAB. 3.5 presenta i temi affrontati.

È emersa, nel Laboratorio, la particolare difficoltà a stabilire rapporti costruttivi con i ragazzi di 1° e di 2°. Il problema emerge con chiarezza nelle assemblee di classe nelle quali non è possibile ancora stabilire un confronto sui veri temi che interessano gli studenti. Si avverte la necessità di trovare modalità per restituire valore e senso a queste assemblee, in modo da salvaguardare tale spazio d'incontro e di confronto.

Di fronte al premere di questi problemi si aprivano due strade:

- contrastare la cultura della violenza attraverso azioni drastiche;
- intraprendere "azioni costruttive" lavorando anche sull'immagine dell'istituto professionale (cfr. TAB. 3.6).

La *festa* di fine anno, sperimentata per la prima volta grazie al Laboratorio dell'anno precedente, ha costituito ancora una volta un'occasione positiva di partecipazione e di scambio fra i diversi attori della scuola. Ha avuto e ha mantenuto, inoltre, una funzione importante nella costruzione e nel rinforzo dell'identità e dell'immagine della scuola.

### 3.3.3. Il Laboratorio di miglioramento all'Istituto "Manfredi-Tanari" di Monghidoro (BO)

In questo Laboratorio, atipico rispetto agli altri, è stato affrontato un tema legato alla comunità e al territorio in cui è inserita la sede distaccata dell'Istituto "Manfredi-Tanari": la ricerca, condotta insieme ai soggetti presenti attivamente nel territorio (l'Istituto Comprensivo, l'ente locale, rappresentanti dell'associa-

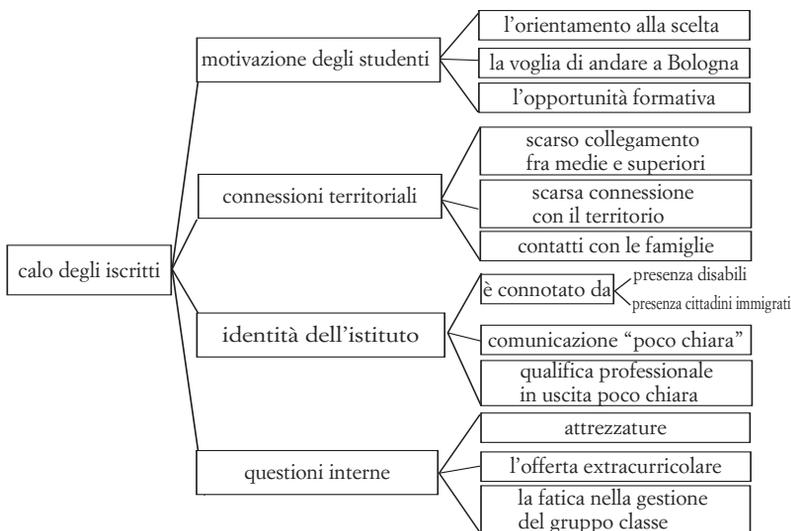
zionismo), delle motivazioni del progressivo abbandono della scuola superiore (ITC “Manfredi-Tanari” di Monghidoro, comune della montagna a 50 km da Bologna) a favore delle scuole superiori di Bologna e di risposte adeguate a fronteggiare questa propensione.

Inoltre, il Laboratorio si è posto, come ulteriore obiettivo, quello di trovare – insieme ai soggetti significativi della realtà di Monghidoro – strategie efficaci per far conoscere la nuova proposta di biennio (caratterizzato da un maggior numero di indirizzi) della scuola superiore a Monghidoro.

Si è deciso di realizzare un’indagine, rivolta a studenti e genitori, per approfondire il problema. Il questionario (distribuito a studenti di 3<sup>a</sup> media, 1<sup>o</sup> superiore e ai loro genitori) è stato lo strumento che ha fornito al Laboratorio informazioni utili alla discussione: le tematiche emerse, che sono state poi oggetto di approfondimento durante il terzo e penultimo incontro, al quale hanno partecipato alcune autorità del territorio quali il sindaco e l’assessore alla cultura e alla scuola.

FIGURA 3.1

Motivazioni della scelta degli studenti di Monghidoro di frequentare un istituto superiore a Bologna



La FIG. 3.1 sintetizza le motivazioni che stanno alla base della scelta degli studenti di Monghidoro di frequentare le scuole superiori di Bologna.

Le proposte emerse nei Laboratori per fronteggiare l’abbandono del territorio di Monghidoro da parte dei ragazzi che escono dalla scuola media inferiore sono state:

- aumentare l’offerta del territorio rivolta ai giovani;
- aprire centri per i giovani;

- facilitare spostamenti e collegamenti;
- potenziare la rete tra istituti scolastici e tra scuole e territorio;
- lavorare sull'orientamento;
- verificare quanto ancora persiste la convinzione che studiare a Bologna dia maggiori opportunità;
- promuovere efficacemente l'Istituto "Manfredi-Tanari" di Monghidoro e potenziare le sue attrezzature;
- migliorare la comunicazione sul territorio relativa alla presenza dell'Istituto "Manfredi-Tanari": cartelli stradali, manifesti, elenco telefonico, siti.

#### 3.3.4. Il Laboratorio di miglioramento al Liceo Scientifico e delle Scienze sociali "A. Sabin"

Il Laboratorio di miglioramento di quest'anno si è caratterizzato per l'assenza della componente degli studenti e per una certa perplessità, da parte dei docenti, sulle possibilità del Laboratorio di miglioramento di attivare cambiamenti significativi nella scuola: infatti le azioni di miglioramento proposte dal Laboratorio dell'anno precedente hanno incontrato ostacoli alla loro realizzazione.

Un primo confronto sulle motivazioni dell'assenza della componente degli studenti nel Laboratorio ha portato a collegare questo fatto alle modalità di comunicazione delle iniziative e al grado di visibilità e importanza attribuito alle iniziative della scuola, il cui peso spesso è stato sottovalutato.

Ci si è poi confrontati sui problemi che i docenti rilevano con maggior frequenza nella scuola (riportati in sintesi nella FIG. 3.2): il bullismo, anche al femminile e il "nonnismo"; ma si sono anche evidenziati bisogni, particolarmente presenti al Liceo delle Scienze sociali piuttosto che al Liceo Scientifico, quali il forte bisogno d'ascolto degli studenti.

In sostanza ci si è resi conto di non conoscere in che modo gli studenti "vivono la scuola", quali siano le loro esigenze, la loro domanda, ma di volerlo fare.

Anche in questa realtà, la metodologia individuata è stata quella della raccolta di informazioni attraverso un questionario somministrato a un campione di studenti rappresentativo di tutte le cinque classi del Liceo delle Scienze sociali.

Le domande del questionario si proponevano di raccogliere indicazioni su:

- l'ambiente formativo nel suo complesso, il clima, i rapporti con i pari, i rapporti con la scuola e gli insegnanti;
- gli aspetti riguardanti la struttura e l'organizzazione della scuola;
- le aspettative formative nei confronti della scuola, sulle regole e sulla loro gestione e sulle sanzioni.

In FIG. 3.2 sono riportati i temi relativi all'area-problema individuata.

I dati raccolti hanno evidenziato, nel Liceo delle Scienze sociali, la percezione di una situazione di benessere e un clima generalmente buoni.

Le medie generali hanno tuttavia messo in evidenza come la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti, unitamente ad altri segnali che riguardano il senso di appartenenza e il clima, siano risultati tendenzialmente bassi. Dalle domande riguardanti il clima di classe e i rapporti con i compagni emerge poi una situazione in cui, col progredire degli anni, nelle classi tendono a diminuire la coesione e la cooperazione interna.

FIGURA 3.2

Ipotesi di lavoro del Laboratorio al Liceo "A. Sabin"

Tematiche di interesse possibili	Azioni ipotizzate	Strumenti utilizzabili	Con quali obiettivi?	Obiettivo di miglioramento
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bullismo/"non-nismo"</li> <li>- Bisogno d'ascolto degli studenti</li> </ul>	<p>Trovare modalità coinvolgenti per divulgare l'iniziativa del Laboratorio fra gli studenti</p> <p>Stabilire tematiche specifiche d'interesse per gli studenti</p> <p>Fare un'analisi di quelli che sono i bisogni reali della scuola</p> <p>Creare luoghi per la condivisione di obiettivi e strategie di miglioramento</p> <p>Portare fuori le riflessioni che emergono negli incontri di Laboratorio</p>	<p>→</p> <p>Questionario come strumento per conoscere cosa realmente i ragazzi pensano sul tema del "benessere a scuola"</p> <p>→</p> <p>Laboratorio come luogo di condivisione sulle tematiche del "ben-stare a scuola"</p>	<p>→</p> <p>Stimolare la partecipazione degli studenti (attori mancantialLaboratorio)</p> <p>→</p> <p>Conoscere i bisogni della scuola</p> <p>→</p> <p>Attivare il confronto e la collaborazione tra le diverse componenti della scuola sulle azioni di miglioramento possibili</p> <p>Coinvolgere l'intero scuola sul processo messo in atto dal Laboratorio di miglioramento</p>	<p>Attivare il confronto tra tutte le componenti della scuola sulle tematiche del ben-stare a scuola permettendo al Laboratorio di avere una ricaduta utile su tutta la scuola</p>

La discussione dei dati svolta nel Laboratorio conferma questo dato ed evidenzia la tendenza, nel corso degli anni scolastici, alla creazione di un clima caratterizzato da elementi di competizione legati al profitto e alla prestazione scolastica (forse maggiormente presenti nei licei), aspetti che potrebbero influire negativamente sulla coesione tra i compagni di classe.

Su queste aree-problema si è lavorato con la prospettiva di continuare l'approfondimento nella scuola, l'anno successivo, anche in assenza di un Laboratorio di miglioramento.

### 3-4 Conclusioni

Il Laboratorio di miglioramento si è rivelato, nella realtà dei fatti, uno strumento con enormi potenzialità, il cui successo è consegnato nelle mani non certo e non solo dei facilitatori, ma in quelle di un "equipaggio", costituito dai vari attori della scuola, dalla cui volontà di comunicare, di ricercare, di mettersi in discussione, di condividere opinioni e ipotesi di lavoro, di perseguire, insieme agli altri, l'obiettivo e di credere al valore – per stare nella metafora – dell'"impresa" dipende il successo dell'esperienza. Il fallimento e l'inefficacia o meglio, il successo e l'efficacia del lavoro svolto insieme è patrimonio del gruppo, non dei singoli che ne fanno parte.

L'aspettativa iniziale di lavorare per un progetto "che porta in sé una struttura ben definita" viene presto disattesa in favore di una più faticosa, ma più utile, co-costruzione dell'attività. Questo accade a coloro i quali partecipano ai Laboratori per la prima volta: non è usuale trovarsi in una veste diversa nel proprio contesto scolastico, non soltanto a condividere le proprie opinioni, ma anche a cercare insieme ad altri linee comuni di sviluppo.

I Laboratori hanno attivato risorse e idee: da essi sono scaturite tante e diverse ipotesi di lavoro.

Ciò che li ha resi efficaci è stata la loro duttilità nell'individuazione di nuovi obiettivi e soprattutto nella disponibilità ad attivare reti interne e connessioni che hanno avuto e hanno la capacità di valorizzare l'esistente e di permettere l'individuazione di risposte adeguate in tempi appropriati. Non va inoltre sottovalutato il ruolo di catalizzatore che hanno giocato e possono giocare nell'istituzione scolastica.

Il Laboratorio viene così a costituire uno spazio plastico che assume forme diverse a seconda dei contesti e delle specifiche esigenze presenti in ogni scuola. Solo la struttura metodologica del progetto è ben stabilita e viene immediatamente condivisa all'inizio dell'attività. Ne è un esempio il fatto che – a fronte dell'esigenza che la scuola ha di fare un monitoraggio e una valutazione delle sue attività – il *Laboratorio di miglioramento* è divenuto esso stesso uno *strumento di valutazione* che ha fornito alla scuola indicazioni sulle quali costruire nuove proposte.

Nel corso delle esperienze di questi anni, oltre a quelle indicate, molte altre caratteristiche dei Laboratori si sono rivelate essere punti di forza dell'esperienza. Tra esse meritano di essere ricordate:

– la valorizzazione della rappresentanza di tutte le componenti della scuola: il

porsi come “unico momento d’incontro fra le diverse componenti della scuola”<sup>6</sup>, offre loro l’opportunità di conoscersi, confrontarsi, condividere obiettivi, fare ipotesi e mettere in atto strategie di miglioramento possibili, insomma di condividere un oggetto comune su cui lavorare;

– la valorizzazione del confronto tra punti di vista diversi: vengono poste le basi per una conoscenza e un confronto sui bisogni della scuola. Non è tanto importante ciò che viene prodotto quanto il fatto che esso sia l’esito del lavoro comune dei diversi soggetti;

– negli istituti scolastici che hanno ripetuto l’esperienza di Laboratorio esso è divenuto un percorso in evoluzione che ha consentito alle scuole di ripensarsi e riprogettarsi in base a nuovi elementi raccolti al suo interno.

Dopo due anni e all’inizio del terzo anno di sperimentazione del Laboratorio di miglioramento in più scuole della Provincia di Bologna, è possibile indicare alcune variabili che possono concorrere favorevolmente a garantire un buon esito dei Laboratori.

La fase iniziale di scelta delle modalità e delle strategie adeguate per il coinvolgimento delle diverse componenti merita dunque un’attenzione particolare nella strutturazione dell’attività di Laboratorio.

Innanzitutto, affinché esso abbia una ricaduta utile su tutta la scuola può essere necessario un preliminare lavoro di analisi della domanda e di sviluppo della committenza con il/la Dirigente scolastico/a. Da lui o da lei dipendono la valorizzazione e il riconoscimento dell’attività di Laboratorio. A questo riguardo potrebbe inoltre essere significativo il coinvolgimento delle figure chiave delle attività che vengono promosse nella scuola, per rompere l’isolamento in cui spesso si trovano a operare.

Inoltre va ricercato – nell’individuazione dell’area-problema su cui lavorare – il collegamento con esigenze latenti nella scuola da un lato e con altre iniziative presenti nella scuola dall’altro.

Va assicurata inoltre la capacità dell’équipe di progetto di riconoscere e farsi carico delle nuove e imprevedute ipotesi di lavoro che si dovessero presentare.

La difficoltà che permane è quella del rischio continuo di marginalizzazione, come accade per tante iniziative realizzate dentro la scuola: questo significa lavorare, impegnarsi per poi non incidere, non trovare ascolto, non vedere recepite le istanze emerse dai Laboratori stessi. A questo proposito la continuità negli anni del Laboratorio può garantire la scuola dalla perdita della memoria di quanto fatto e concorrere al rinforzo dell’identità (e del senso di appartenenza) dell’istituto stesso.

## Note

1. L’EnAIP è un ente di formazione, presente sul territorio bolognese da più di 50 anni, che realizza percorsi formativi per giovani in obbligo formativo, corsi di formazione superiore per diplomati e laureati, percorsi formativi nell’area del disagio e per stranieri. Dal 1992 realizza azioni nell’area dell’orientamento e ri-orientamento ed è quindi presente negli istituti scolastici. Da quattro anni è impegnato nella realizzazione del biennio integrato (legge regionale Emilia-Romagna del 26 giugno 2003, n. 12) presso l’Istituto “Manfredi-Tanari” di Bologna e di azioni contro la Dispersione scolastica in alcune classi del biennio dell’ITIS “E. Majorana” e di

recente anche nei percorsi di Alternanza scuola lavoro. È impegnato attualmente in un progetto – condotto in collaborazione con l’Università di Bologna – di riprogettazione e sperimentazione di percorsi formativi della FP finalizzata a facilitare i passaggi dalla formazione professionale alla scuola. Questo progetto prevede anche la attivazione di passerelle dalla formazione alla scuola e il loro monitoraggio.

2. L’idea progettuale costruita all’interno dell’Istituzione Minguzzi nasce dall’esigenza di affrontare e contrastare, in modo non episodico e frammentato ma sistematico e organico, i fenomeni di disagio emergenti nella scuola. In questa prospettiva il contrasto al disagio diviene soprattutto “prevenzione del disagio” e dunque primariamente “promozione del benessere”.

3. Originariamente erano previsti 7 incontri di 2 ore ciascuno a cadenza mediamente mensile. In seguito, a seconda dei contesti, delle esigenze e degli obiettivi individuati sono variati sia il numero degli incontri che il numero delle ore previste per ogni incontro.

4. Il monitoraggio è stato condotto da Cinzia Migani e da Valentina Vivoli di Aneka; la valutazione da Rosanna Vecchietti. I facilitatori sono stati Alberto Bertocchi, consulente di Aneka, e Maria Orecchia, coordinatrice di EnAIP.

5. Soltanto l’IPC-ITC “Manfredi-Tanari” di Monghidoro ha attivato per la prima volta il Laboratorio nell’anno scolastico 2005/2006; gli altri istituti avevano già sperimentato il Laboratorio nell’anno scolastico precedente.

6. Citazione da uno dei questionari di valutazione compilati dagli insegnanti al Liceo “A. Sabin”.

# La costruzione partecipata del patto formativo: un'occasione per ripensare le relazioni scolastiche\*

di *Simona Cervellati, Ivana Summa*

## 4.1

### Il miglioramento organizzativo come ricerca-azione

Quante riforme, quante innovazioni, si sono “abbattute” sulle scuole in questi ultimi due decenni? E che “fine” hanno fatto? Hanno migliorato o hanno burocratizzato le nostre scuole?

Desidero iniziare il mio discorso con una serie di domande provocatorie, per meglio evidenziare la seguente tesi: le scuole non migliorano se le riforme e le innovazioni di natura normativa non vengono “tradotte” – interpretate e concretizzate – dagli operatori scolastici. Il miglioramento delle nostre scuole non può essere provocato da eventi esterni, perché il miglioramento, di per sé, può essere soltanto un processo endogeno che nasce dalla volontà degli attori organizzativi interni. Ha bisogno di strumenti normativi, di personale preparato, di supporti esterni, in grado di diventare concrete risorse organizzative.

Credo che questa situazione favorevole al miglioramento si sia venuta a creare dentro il Liceo Classico “Minghetti” di Bologna, almeno a partire dall’anno scolastico 2003/2004. Ma per comprendere quali siano le condizioni per realizzare una strategia di miglioramento – le cui modalità sono raccontate nel paragrafo successivo – è opportuno esplicitarle supportandole con qualche argomentazione.

#### 4.1.1. La prima condizione: gli strumenti normativi

Gli anni Novanta hanno registrato, anche in Italia, il tentativo di rinnovare le amministrazioni pubbliche, rendendole più efficienti e più efficaci, più vicine ai bisogni dei cittadini, più responsabili delle loro azioni.

Per tutto il decennio di fine secolo, le norme si sono susseguite con un ritmo costante e con una forte coerenza sistemica e, tuttavia, ancora oggi stentano a ispirare davvero le logiche di azione della pubblica amministrazione.

Anche la scuola ha risentito di queste trasformazioni normative che – per l’aspetto che qui ci interessa – possiamo sintetizzare in tre tappe rilevanti.

– La legge del 7 agosto 1990, n. 241, che, sancendo – tra l’altro – i principi della trasparenza dell’azione amministrativa e della partecipazione del cittadino al procedimento amministrativo, ha indotto la scuola a uniformarsi a tali principi, rendendo trasparente e accessibile anche l’attività didattica delle singole scuole.

\* In questo capitolo il PAR. 4.1 è di Ivana Summa; il PAR. 4.2 è di Simona Cervellati.

- Il D.P.C.M. 7 giugno 1995, nel trasmettere uno schema generale di riferimento per le scuole, prevede che le stesse, in ottemperanza al D.L. 12 maggio 1995, n. 163, adottino una Carta dei servizi che, oltre ai principi fondamentali cui occorre ispirarsi, contiene alcune indicazioni di contenuto che rappresentano una vera e propria innovazione per la scuola. Così, si prevede che le istituzioni, il personale, i genitori e gli alunni siano *“protagonisti e responsabili dell’attuazione della Carta, attraverso una gestione partecipata della scuola, nell’ambito degli organi e delle procedure vigenti”*.
- Ma gli aspetti più innovativi sono, senza alcun dubbio, il “Progetto educativo di istituto”, la “Programmazione educativa e didattica”, il “Contratto formativo”.
- Il D.P.R. dell’8 marzo 1999, n. 275, che regola l’autonomia scolastica, già sancita dalla legge delega del 15 marzo 1997, n. 59. Di questo regolamento e, soprattutto, del Piano dell’offerta formativa, previsto dall’art. 3 come il documento fondamentale dell’“identità” della scuola, si è già scritto e detto tutto. Eppure, ancora oggi, questo documento, anche nelle situazioni scolastiche più avanzate, stenta a diventare vero strumento progettuale, in grado di ispirare davvero l’azione educativa dei singoli docenti. Ancor meno viene utilizzato come carta di impegni della scuola nei confronti dell’utenza e come opportunità per implementare un sistema di autovalutazione della scuola e di riprogettazione educativo-didattica orientata al miglioramento continuo.

#### 4.1.2. La seconda condizione: le persone

Anche la scuola, come tutte le organizzazioni di lavoro, è un sistema sociale e, dunque, le persone rappresentano il fattore critico per eccellenza. La preparazione professionale, l’impegno, la motivazione, le caratteristiche attitudinali e le competenze relazionali delle persone che lavorano in un determinato contesto fanno sì che le stesse organizzazioni acquisiscano una loro identità. Ecco perché una scuola è diversa da un’altra: non sono le norme – che pure sono le medesime – a renderle diverse, bensì l’interpretazione e il senso che ad esse attribuiscono gli attori organizzativi. Testo e contesto si intrecciano fortemente nell’agire organizzativo delle persone e da questa continua interazione – dai risvolti predefiniti e, nel contempo, indefinibili – nascono identità e si creano azioni e tradizioni.

Le persone, però, vanno coinvolte emotivamente: la scuola abbonda di riunioni di vario tipo, ma la partecipazione è veramente tale se crea comunicazione, comune senso dell’agire educativo, relazioni positive in grado di canalizzare emotività e affettività, empowerment. Quando gli attori organizzativi sono consapevoli che il loro apporto è indispensabile per determinare politiche e strategie, quando non si chiede loro di applicare, eseguire e conformarsi alle norme, ma li si rende protagonisti, allora il coinvolgimento è possibile. Certamente, mentre è relativamente facile ottenere questi effetti con un gruppo ristretto e disposto alla ricerca e alla formazione, molto più difficile diventa ottenere lo stesso tipo di coinvolgimento da parte di tutto il personale, sia per la numerosità dello stesso sia per le politiche nazionali di gestione del personale, scollegate dalle politiche di gestione che le scuole dovrebbero adottare per un loro efficace funzionamento.

Si pensi, ad esempio, alla formazione in servizio che, per implementare processi di miglioramento, si rende indispensabile ma che, contrattualmente, tutela

la scelta del singolo e la rende impraticabile come leva strategica per lo sviluppo di una scuola.

Eppure, nonostante tutto, c'è uno spazio considerevole che può e deve essere occupato dalla leadership educativa del dirigente scolastico, che non può limitarsi a esercitare il potere di posizione, rinunciando al potere della relazione. È quest'ultimo, infatti, in grado di tenere insieme, orizzontalmente, le relazioni tra i diversi soggetti e non il primo che si snoda lungo la linea verticale della gerarchia.

#### 4.1.3. La terza condizione: le risorse esterne

L'irruzione dell'autonomia e, in questi ultimi anni, anche delle riforme costituzionali, sta rendendo evidente la schisi tra gli aspetti amministrativi e formali della funzione docente e il suo realizzarsi in relazione ai concreti risultati formativi da raggiungere, poiché la scuola, come organizzazione scolastica e come relazione educativa dialoga, istituzionalmente, con il territorio.

Oggi il sistema scolastico e formativo, da solo, non è in grado di dare risposta compiuta a bisogni educativi che, pur manifestandosi con grande evidenza nelle scuole, possono trovare soluzione soltanto attraverso l'azione congiunta e concordata dei soggetti che agiscono socialmente sullo stesso territorio.

L'impianto regionale e locale del sistema delle autonomie scolastiche rende indispensabile la presenza di "servizi" finalizzati a fornire strumenti, tecnologie, nuovi linguaggi, luoghi di documentazione e banche dati, progettati per sostenere l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo delle scuole. Senza questi supporti le scuole, da sole, non sono in grado di fare ricerca, sia perché non sempre hanno le risorse tecniche a disposizione al proprio interno sia perché corrono il rischio di rafforzare la propria autoreferenzialità e troppo spesso non riescono ad avere energie professionali per staccarsi dalla gestione quotidiana dei problemi.

In questa prospettiva di supporto, dunque, si collocano i previsti "centri di servizio e di consulenza per le istituzioni scolastiche autonome" – CSC – di cui all'art. 22 della legge regionale del 28 marzo 2003, n. 12. L'Istituzione Minguzzi di Bologna, che ha operato nella nostra scuola, ha rappresentato una risorsa indispensabile, sia per le competenze specialistiche, che ha reso disponibili, sia per la fecondità che connota uno "sguardo" esperto ed esterno alla scuola.

#### 4.1.4. Il Laboratorio di miglioramento

Il Laboratorio di miglioramento messo a punto dall'Istituzione Minguzzi di Bologna rappresenta una tipologia di "intervento di comunità" in grado di coinvolgere le diverse componenti di una scuola in un percorso di riflessione finalizzato a individuare le situazioni di disagio e a definire azioni che promuovano condizioni di ben-essere e ben-divenire.

Il gruppo di miglioramento che si è costituito presso il Liceo "Minghetti" ha individuato nella valutazione la fonte più significativa, da diversi punti di vista, del disagio per tutti gli attori organizzativi della scuola e, ovviamente, soprattutto per gli studenti.

Un'approfondita riflessione ha ben presto messo in luce che, oltre agli inevitabili aspetti più strettamente psicologici, la valutazione crea disagio soprattutto

per le modalità con cui viene praticata e per l'alone di incertezza, indeterminazione, aleatorietà e personalizzazione che l'accompagna. Ovviamente, riflettere sulla valutazione, così come viene praticata dai docenti ogni giorno nella relazione educativa, ha comportato il rischio di disperdersi in mille aspetti, tutti altrettanto problematici. È tuttavia, l'impellenza di individuare azioni migliorative praticabili e generalizzabili a livello di sistema ha indotto il gruppo, su indicazione del dirigente scolastico, a proporre la sperimentazione su alcune classi e poi la generalizzazione del "contratto formativo" previsto dalla Carta dei servizi.

È apparso subito chiaro che, pur mantenendo la struttura prevista dalle norme – una carta di impegni tra docenti, studenti e genitori – il termine contratto era troppo evocativo di risvolti giuridici e formali, ponendo le parti più in una posizione di obblighi che di impegni reciproci. Il "patto", invece, si basa sull'accordo che si è raggiunto attraverso un processo di negoziazione, cioè concordato esplicitamente e, dunque, portato avanti da tutti i soggetti che lo hanno elaborato e formalizzato. Non soltanto, poiché il patto, da strumento politico si trasforma in dispositivo pedagogico, in grado di far riflettere gli insegnanti, a livello collegiale e singolarmente, sulla qualità della relazione educativa e sulla necessaria trasparenza della progettazione didattica. Insomma, il patto formativo da valore formale si trasforma in valore pedagogico e didattico perché consente ai soggetti dell'apprendimento/insegnamento di avere chiari i contenuti e le modalità in cui esplica l'offerta formativa della scuola, rendendo possibili anche processi di autovalutazione.

Su un altro versante, dobbiamo rilevare come l'implementazione del patto formativo all'interno del consiglio di classe rende consapevole la scuola che l'azione formativa ha una dimensione organizzativa imprescindibile, che dà concretezza alla dimensione collegiale dell'insegnamento, esalta l'autonomia professionale dei docenti, garantisce l'unitarietà dell'offerta formativa, coordina e integra le prestazioni dei diversi soggetti della scuola.

Ma per realizzare questo modello di scuola, peraltro voluto dall'autonomia scolastica, occorre mettere strategicamente in relazione le variabili giuridiche, politico-sociali, pedagogiche, psicologiche, tecnico-professionali. E ciò si può realizzare soltanto attivando processi di:

- concertazione/negoziazione per creare convergenze sulle finalità della scuola;
- unitarietà/differenziazione, per dare un senso e una dimensione pedagogica alla variabilità dell'offerta formativa;
- continuità dell'azione didattica della scuola, per dare regolarità, attendibilità e affidabilità.

#### 4.2

### Fare ricerca per migliorare le relazioni tra i soggetti della scuola...

#### 4.2.1. L'acquisizione di un metodo

L'inizio della collaborazione tra il Liceo "Minghetti", dove insegno dal 1996/97, e l'Istituzione Minguzzi risale all'anno scolastico 2000/01. Per iniziativa di alcuni docenti del Liceo "Minghetti" e del Liceo "Righi", e con il contributo degli esperti dell'Istituzione, si cominciò un'attività di confronto tra le due scuole, che

aveva come scopo quello di abbattere le barriere sia *inter-scolastiche* (promovendo appunto la condivisione, la più aperta e sincera possibile, di esperienze, dubbi, successi, frustrazioni e così via) sia *intra-scolastiche* (facendo partecipare agli incontri tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, e cioè docenti, studenti, genitori, personale non docente).

L'attività ebbe come sbocco conclusivo l'organizzazione di due giornate di incontri *aperti* a tutte le componenti delle due scuole, per discutere dei temi che erano emersi, nelle riunioni di preparazione, come i più significativi (importanza del voto; rapporti docenti/genitori/studenti ecc.). L'iniziativa prese il nome di "Fronte del banco" e fu replicata l'anno successivo con "Niente di nuovo dal fronte del banco".

Attraverso l'abitudine, maturata nelle giornate di "Fronte del banco", a *discutere e condividere* esperienze, il Liceo "Minghetti" ha poi continuato negli anni successivi un'analoga attività, sempre in collaborazione con l'Istituzione Minguzzi, dedicata alla risoluzione dei problemi specifici del liceo, chiamata Laboratorio di miglioramento.

In quel caso si è mantenuta la modalità della discussione aperta a tutte le componenti della scuola, con la presenza anche della dirigente scolastica e di suoi collaboratori, con lo scopo più immediato di individuare soluzioni e avviare iniziative, anche su problemi di piccola entità, destinate a migliorare lo *stare a scuola* di tutti i componenti del processo educativo.

La presenza agli incontri è sempre stata assolutamente volontaria, perché essa fosse vissuta come una scelta condivisa e non come un'imposizione caduta dall'alto. Io vi ho sempre preso parte per interesse personale, e anche per aver rivestito, a partire dal 2003/2004, l'incarico di funzione strumentale al benessere degli studenti.

Durante gli incontri, sempre coordinati da esperti dell'Istituzione Minguzzi, ci si è ben presto resi conto che, a fronte di una serie di disagi evidenziati dalle diverse componenti del gruppo, la problematica ad essi sottesa era legata a una mancanza di chiarezza nell'esplicitazione delle richieste che ciascuna componente del processo educativo rivolgeva alle altre, nonché, in modo assolutamente complementare, degli impegni che era disposta ad assumersi.

Per risolvere questo problema, i componenti del Laboratorio, in accordo con la dirigente scolastica hanno individuato nella stesura di un Patto formativo, il più possibile condiviso, la migliore soluzione.

#### 4.2.2. La costruzione condivisa del Patto formativo

Forti dell'esperienza maturata attraverso le giornate di "Fronte del banco" e gli incontri del Laboratorio, abbiamo quindi provato a coinvolgere tutte le componenti della scuola nella stesura di un documento (un Patto, per l'appunto) che risultasse non dalla semplice elencazione di dichiarazioni di principio generiche, bensì fosse il frutto della riflessione e del confronto di tutti.

Nell'anno scolastico 2004/2005 ha avuto inizio il percorso che ha portato il liceo dove insegno a dotarsi di quello che è oggi il suo Patto formativo (cfr. TAB. 4.1).

Il primo passo è stato quello di riunire tutti i docenti a settembre, prima dell'inizio delle lezioni, in una mattinata di lavoro, coordinata dagli esperti dell'Isti-

TABELLA 4.1

## Il Patto formativo del Liceo "Minghetti"

Nel rispetto di quanto previsto nella Carta dei servizi e coerentemente al POF del Liceo "Minghetti", il consiglio di classe concorda le seguenti modalità di applicazione del Patto formativo della classe

Indicatori	Obiettivi	Modalità concrete
FORMARE INTELLETTIVAMENTE Indicatore: <i>attivare capacità operative</i>	1. <i>Obiettivo di base:</i> acquisire in tutte le materie un corretto metodo di studio e una corretta capacità di esprimersi, partendo dall'analisi del testo 2. <i>Obiettivo successivo:</i> utilizzare gli strumenti di analisi, sintesi, contestualizzazione e decodifica forniti dalla scuola, per affinare le capacità di interpretazione della realtà. Partire dalla conoscenza dei contenuti per arrivare all'acquisizione di competenze	
FARE CULTURA Indicatore: <i>conoscere gli elementi fondamentali della nostra tradizione culturale</i>	3. <i>Obiettivo di base:</i> far conoscere gli elementi fondamentali della nostra tradizione culturale, mettendo in luce la continuità e discontinuità tra antico e moderno, umanistico e scientifico, cultura europea e altre culture 4. <i>Obiettivo successivo:</i> superare le divisioni disciplinari e la conoscenza meramente nozionistica, per costruire percorsi autonomi e affinare la capacità di comprensione del presente	
MOTIVARE ALLO STUDIO E ALLA CULTURA Indicatore: <i>far partecipare lo studente al percorso di studio in modo consapevole</i>	5. <i>Obiettivo di base:</i> trasparenza nei rapporti tra docenti, studenti e genitori, ottenuta esplicitando a tutte le componenti il progetto didattico: obiettivi, contenuti, strategie, criteri di valutazione e di verifica, metodologie per il recupero 6. <i>Obiettivo successivo:</i> realizzare percorsi concordati con gli studenti, che tengano conto della loro realtà scolastica e anche extrascolastica. Far raggiungere la consapevolezza di studiare per il proprio arricchimento personale	
RISPETTARE LE INDIVIDUALITÀ Indicatore: <i>rispetto dell'altro come valore</i>	7. <i>Obiettivo di base:</i> considerare lo studente come persona, rispettando e accettando la sua individualità, per farlo stare bene a scuola 8. <i>Obiettivo successivo:</i> prevedere spazi per la discussione e il confronto che prescindano dalla valutazione del profitto, ove far emergere e valorizzare le individualità	

TABELLA 4.1 (*segue*)

Indicatori	Obiettivi	Modalità concrete
EDUCARE ALLA CITTADINANZA Indicatore: <i>consapevolezza e responsabilità dell'appartenere a una comunità</i>	9. <i>Obiettivo di base</i> : conoscenza e rispetto delle regole e consapevolezza degli impegni nei confronti degli altri e dell'ambiente circostante 10. <i>Obiettivo successivo</i> : favorire la partecipazione alla vita della scuola e la riflessione sui valori fondanti della società civile	

tuzione Minguzzi, il cui scopo era quello di cercare di individuare insieme quali fossero i punti di forza e qualificanti dell'azione educativa del nostro liceo.

Ne sono stati individuati cinque, e cioè:

1. formare intellettivamente;
2. fare cultura;
3. motivare allo studio;
4. rispettare le individualità;
5. educare alla cittadinanza.

A questo punto, divisi in gruppi che mescolavano gli insegnanti delle diverse sezioni, noi docenti abbiamo riflettuto su quali indicatori potevano essere individuati per ciascuno dei punti sopra elencati, allo scopo di avere elementi che ci consentissero di verificare la tenuta del patto ed eventualmente migliorarlo. È spettato poi ai collaboratori dell'Istituzione Minguzzi il compito di rielaborare il materiale prodotto dai diversi gruppi, e sottoporlo di nuovo ai docenti appositamente riuniti. Il patto aveva raggiunto una sua prima, provvisoria stesura, che è stata sottoposta alla discussione dei singoli consigli di classe. Contemporaneamente un'analoga attività veniva avviata dall'Istituzione Minguzzi con i genitori e gli studenti. All'ultimo consiglio di classe, prima degli scrutini finali dell'anno scolastico 2004/2005, è stato chiesto a ciascun consiglio di compilare una scheda di rilevazione sulla validità dei criteri individuati, nonché sulla verifica della loro applicabilità e misurabilità; ancora, è stato chiesto di esprimere critiche e proposte sull'attività.

È quindi stato mio compito, all'inizio dell'anno scolastico 2005/2006, raccogliere tutto il materiale fornitomi dai diversi consigli di classe e catalogarlo, criterio per criterio. Il risultato di questo lavoro è stato reso noto a tutti i colleghi in un'apposita seduta del collegio docenti, dove il patto, nelle sue linee essenziali, è stato approvato.

A questo punto, almeno per la componente docente, il lavoro si poteva dire in gran parte compiuto. È stata prodotta una scheda che contemplava: i cinque punti caratterizzanti del patto formativo; gli indicatori corrispondenti; gli obiettivi divisi in *obiettivi di base* e *obiettivi successivi*, secondo quanto era emerso dalle valutazioni dei diversi consigli di classe; una parte lasciata bianca per le *modalità* di raggiungimento di tali obiettivi, perché possa essere compilata da ciascun consiglio di classe, armonizzandola con le esigenze di ogni singola realtà didattica. Da questo anno scolastico, 2006/2007, il patto è attivo in ogni sua componente: la scheda di base viene elaborata da ciascun consiglio al primo incon-

tro dell'anno scolastico e presentata e discussa nel successivo consiglio alla presenza dei genitori e degli studenti eletti.

#### 4.2.3. Valutazione dell'esperienza

Al termine di questa esperienza, che come si vede ha impegnato a lungo il liceo dove insegno, posso dire che il risultato raggiunto è decisamente soddisfacente, anche se non sono mancate critiche e scetticismo.

Tra le obiezioni raccolte, le più frequenti riguardavano la genericità delle affermazioni contenute nel patto e la difficoltà (per alcuni colleghi, *l'impossibilità*) di verificarle nella pratica quotidiana e quindi farne principi vincolanti.

In effetti, il problema di fondo era quello di individuare alcuni punti caratterizzanti la nostra attività educativa, abbastanza generali da potersi applicare a qualunque disciplina, con studenti di qualunque età, in qualsiasi consiglio di classe; al contempo, perché quanto espresso non si riducesse a una mera dichiarazione di principi destinati a rimanere solo sulla carta, occorre che lo strumento fosse abbastanza agile da potersi modulare alle realtà concrete, fatte da singole e diverse persone, con diverse esigenze e convinzioni.

Trovo che la soluzione adottata sia un buon compromesso tra queste due esigenze. Nonostante lo scetticismo iniziale, talora anche molto radicato, di una parte del collegio docenti, e con una valutazione del risultato sicuramente più o meno positiva a seconda delle convinzioni di ciascuno, alla fine il patto formativo è stato accettato da tutti ed è diventato una realtà qualificante del nostro liceo.

Ciò che più mi è sembrato interessante nello sviluppo del processo è stata la possibilità di un confronto tra le diverse componenti della scuola, che a differenza di quanto accade assai spesso, è stata talora anche aspra, ma sempre sincera. Voglio dire che la costruzione *partecipata* del Patto è stata un'occasione *vera* di confronto tra modi talora anche molto diversi di intendere la scuola e la nostra funzione di docenti all'interno di essa, attraverso l'apertura di uno spazio di discussione non di routine, e forse per questo più autentico.

Trovo che l'esperienza sia assolutamente esportabile anche in altri istituti, con l'avvertenza che il processo da attivare è lungo, faticoso, e qualche volta anche frustrante. Tuttavia vale la pena provare: tutti gli spazi di confronto e di condivisione all'interno della scuola ritengo siano beni preziosi, da difendere e valorizzare al meglio.

# La scuola va nella comunità

di *Cesare Moreno*

Il 6 marzo del 2004 sono stato in una scuola del quartiere San Donato di Bologna dove l'Istituzione Minguzzi aveva organizzato un seminario intitolato "La scuola va nella comunità". I commenti e le domande mi hanno veramente rianimato perché ho incontrato persone che conoscevano ciò di cui parlavano (cosa ormai quanto mai rara) e che ponevano domande vere. Successivamente hanno chiesto a me e ad altri di riprendere i temi per la bella rivista in linea "dieci righe" ([www.quartieresandonato.bo.it](http://www.quartieresandonato.bo.it)). I commenti scritti mi hanno di nuovo restituito una visione del mio lavoro che è tra le poche gratificazioni per una fatica enorme mia e dei miei colleghi. Propongo questo mio testo nella forma di intervista collettiva da "esperti ad esperti" che forse è più efficace di un articolo scritto solo da me.

Nel testo ci si riferisce al film *Pesci combattenti* che è un documentario girato durante il lavoro con i ragazzi e che ha vinto la Torino Film Festival del 2003, un premio per il miglior documentario sul lavoro (degli insegnanti).

Tre anni dopo mi è stato chiesto di rivedere quel testo per la pubblicazione.

Nel frattempo ho incontrato altri educatori della provincia di Bologna, ho avuto un memorabile – per me – incontro di formazione al Fioravanti con il professor Andrea Canevaro, ho incontrato gli educatori dell'Aldini Valeriani, è andata avanti la riflessione nel progetto Chance e soprattutto nel progetto educativo che è la cornice generale in cui Chance si inserisce. Conservando il carattere di verbale, il dialogo continua a distanza di tempo. Nella seconda parte di ciascun punto, preceduto da una frase in corsivo, c'è lo sviluppo successivo. Ogni paragrafo è diviso in due parti: la prima rappresenta lo scritto originario, la seconda gli aggiornamenti all'oggi. Questo modello di accumulazione di sapere e riflessioni che in questo capitolo viene testimoniato dalla suddivisione dei paragrafi, è in generale il nostro modello di apprendimento che costruisce competenze mettendo in lavorazione le esperienze e dando vita a una narrazione a più voci.

## 5.1

### La scuola è nella comunità

"La scuola va nella comunità" è un bel titolo e lo condivido, ma noi diciamo questo perché si è persa la memoria di che cosa sia e di come sia nata la scuola. La scuola è una funzione della cura parentale ed è istituzione naturale e sociale prima di essere istituzione storica e statuale. La scuola, intesa come attività specifica di condivisione del patrimonio culturale con le nuove generazioni e come

fonte di energia e di legame per relazioni sociali, è espressione di legami complessi tra i membri di una comunità e la stessa famiglia appare una funzione della comunità se è questa che garantisce la coesione che consente ai nuclei familiari di sentirsi accolti, protetti, aiutati. La scuola sotto questo aspetto non può andare nella comunità perché è parte della comunità.

Se noi sentiamo la separazione e il bisogno di “andare nella comunità” è forse perché all’origine della scuola moderna c’è stato anche un movimento di “difesa sociale” ossia un’esigenza di prendere in custodia “cautelare” – al posto di amorevole – i bambini che restavano abbandonati a causa della rottura dell’unità tra struttura familiare e struttura produttiva e l’esistenza di decine di migliaia di orfani, triste eredità del secolo di ferro e delle grandi epidemie e carestie. Il nostro problema è fare in modo che l’espressione “comunità educante” sia sostanziata da concreti oggetti pedagogici e non sia una figura retorica della chiacchiera pedagogica.

#### 5.1.1. Legami e obbligazioni che rendono possibile lo sviluppo della persona

«Per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio»; questo proverbio africano che ho imparato in uno dei tanti incontri formativi dice in modo sintetico che se per generare un bambino sembra bastare una coppia, per generare un uomo è necessaria un’intera comunità: una rete di relazioni ricca che fa crescere ciascuno come un unico irripetibile. Ciascuno di noi arriva a individuarsi, a farsi individuo e a riconoscersi come tale, quando numerosi sguardi incontrandolo lo riconoscono. L’individuo è la massima espressione della relazionalità; la comunità, se è tale non nega l’individuo, ma lo genera e lo crea. La svogliatezza esistenziale, l’inappetenza cognitiva che è assenza di volontà di investire nel mondo, la difficoltà ad aprire gli occhi ogni mattino su un mondo sentito estraneo, tutto questo deriva in modo più o meno diretto dall’assenza di comunità. Ossia dall’assenza di una rete sufficientemente riconoscibile di relazioni intorno alla giovane persona in crescita. Se la scuola è il luogo dove si sviluppa la socializzazione secondaria, la carenza e la povertà di legami primari fa soffrire innanzi tutto la scuola; e questa carenza di legami si fa sentire in modo generalizzato in relazione ai processi di apprendimento e sviluppo personale e ciò avviene in ogni ambiente sociale. Una lettura del disagio scolastico odierno che resti ancorata a una genesi di tipo socioeconomico e che proponga risorse “quantitative” per risolvere l’attuale crisi della scuola non è in grado di cogliere l’essenza dei problemi educativi posti dal mondo moderno. Secondo questa visione quindi noi non possiamo più pensare alla scuola come cosa distinta dal sociale, ma dobbiamo pensare alla scuola come articolazione del processo di produzione del sociale, ossia di produzione di legami che diano a ciascuno la possibilità di individuarsi. Pertanto dobbiamo ribadire che la scuola non va nella comunità ma che la comunità crea la scuola, la rende possibile; e viceversa, la scuola svolge l’importante funzione di rinnovare la comunità coltivando la crescita delle nuove generazioni.

## 5.2 Lo stigma

I nostri ragazzi ogni giorno fanno un bilancio, si attribuiscono un sì, un no, un sì/no a seconda che la giornata sia stata positiva o no. È stato notato da una docente in sala che i “no” potrebbero portare a uno stigma negativo.

Lo stigma non è la sua forma esterna. In realtà il senso di disistima nei ragazzi nasce innanzi tutto dalla difficoltà di creare gli spazi interni che ospitino una buona rappresentazione di sé; ciò comporta fragilità e passività rispetto allo stigma sociale. In altre parole siamo sensibili allo sguardo altrui e all’eventuale malevolenza, quanto più non siamo capaci di autovalutazione. E viceversa le capacità di autovalutazione dipendono da una buona relazione. La questione quindi è se i “no” si collocano in un processo di costruzione dell’identità o in un processo di emarginazione sociale e interiore.

Il nostro piccolo costrutto pedagogico consiste in un rituale durante il quale, al termine della giornata, il giovane appone di suo pugno un sì o un no certificato da una nuova firma. Questo costrutto è nato proprio per correggere errori dovuti a una pressione coercitiva – motivata da ragioni non educative, anzi finalizzata a tenere nascosti affari piuttosto illegali dall’ingerenza dei servizi sociali – da parte delle famiglie, che portava i ragazzi ad avere una presenza distruttiva piuttosto che costruttiva. In questo caso quindi viene messa in primo piano una capacità di autovalutazione che consente di apprendere dall’errore in quanto accettato e riconosciuto.

Nel nostro lavoro mai niente viene dimenticato ma tutto viene portato alla luce e alla coscienza. Il sì-no significa anche esserci o no nel senso psichico di essere presenti a se stessi, e per questo è importante che il ragazzo scriva di proprio pugno. Bisogna stare attenti che eliminando solo la manifestazione esteriore dello stigma in realtà non si lasci agire nell’ombra il senso di fallimento e di inadeguatezza; lasciar crescere l’idea che l’errore non ci appartenga può produrre un “altro” – il diverso, lo straniero, il debole – depositario dell’errore, mostro da odiare: cioè rischiamo di allargare proprio la scissione e lo stigma che si vorrebbe evitare.

### 5.2.1. L’empowerment personale, la partecipazione come antidoto allo sguardo giudicante

In un’indagine riguardante i drop-out al termine della frequenza del progetto Chance, risulta che per l’85% questi individuano gli occhi come la parte più significativa del corpo. Gli occhi e le parole che attengono allo sguardo sono anche le parole più frequenti nella *Divina Commedia* e sono un indizio della sensibilità alle questioni dell’animo e dell’essere. Gli adolescenti in genere, e non solo quelli che abbandonano la scuola, sono particolarmente sensibili allo sguardo, esattamente come è sensibile la pelle viva che si forma a chiusura di ferite. Lo stigma coincide spesso con lo stereotipo, risponde a un’ansia classificatoria degli adulti tesa a ridurre questo sconosciuto che cresce dentro schemi già noti ed è quindi la negazione della possibilità di ciascuno di individuarsi. A questo sguardo classificatorio l’adolescente si ribella con la più grande

violenza e con altrettanta forza si ribellano i bravi insegnanti che si colpevolizzano per ogni disagio dei giovani. Sembra che il problema sia quello di non usare certe parole, di non nominare mai nulla di negativo, di scostare lo sguardo dalle parti innominabili. Questo testimonia dei nostri buoni sentimenti ma non aiuta i giovani. L'antidoto allo stigma e alla disistima non sono gli insegnanti politicamente corretti, deontologicamente sani, ma gli educatori che sappiano far crescere i processi di partecipazione, ossia di situazioni concrete in cui i giovani possano esprimersi e mostrare il proprio valore a se stessi innanzi tutto. Un progetto educativo – che non coincide con il progetto scolastico – deve creare siffatte occasioni che sono di crescita e non di mera cognizione. E per mettersi alla prova occorre innanzi tutto prendere atto dei propri limiti, delle proprie inadeguatezze, delle proprie difficoltà: chi non abbia perfetta coscienza dei propri limiti non può affrontare nessuna impresa reale se non sotto stretta tutela di un altro. Distogliere lo sguardo dai deficit quindi non solo non serve ma fa crescere il senso di inadeguatezza generale, la sensazione di non poter gestire le proprie risorse. Ciò che un buon educatore deve fare non è fissarsi sui deficit o negare i deficit, ma aiutare la persona a conoscersi, a usare le risorse e a tener conto dei limiti. Riconoscere e accettare ogni parte di sé è l'unico punto di attacco per un solido progetto educativo.

### 5.3 Educatori

Nel progetto Chance abbiamo una presenza a scuola di educatori che svolgono funzioni di accoglienza, di mediazione, di pacificazione, sono le “mamme sociali” ossia figure che richiamano esplicitamente la cura parentale senza sentimentalismi o cedimento al “mammismo”. Anzi le mamme sociali sono un forte elemento di ordine in quanto contribuiscono insieme ai docenti a raffreddare lo scontro, ad accogliere e quindi contenere le tensioni fortissime che attraversano la vita quotidiana del lavoro a Chance.

Abbiamo poi la presenza di giovani educatori che soprattutto accompagnano, come guide e sostegno, i nostri ragazzi nelle attività sociali e alla frequenza di quell'aula virtuale detta “territorio”, che noi frequentiamo come nessun altro, in quanto le nostre attività didattiche si svolgono nei luoghi più svariati.

In queste due attività ci sono elementi assolutamente tradizionali ma anche piccole e significative variazioni. Riconoscere la presenza a scuola di una dimensione di cura come dimensione trasversale è ciò che trasforma un addensamento umano in una comunità.

La seconda e più significativa variazione è che gli educatori partecipano pienamente a tutta la progettazione e gestione del percorso formativo, essendo inseriti nei gruppi di discussione pedagogica e psicologica che si svolgono con cadenza settimanale. In questo modo noi abbiamo lo sviluppo di una professionalità complessa in grado di intercettare realmente le diverse dimensioni dell'essere, unico e singolare, dei nostri giovani, in un contesto dinamico che produce socialità.

### 5.3.1. Accompagnamento e mediazioni: la differenziazione del progetto educativo rispetto al progetto di istruzione

Lavorando sistematicamente con gli educatori si sono aperti nuovi scenari. Abbiamo sentito e sentiamo, anche guardando a diverse realtà italiane, che il ruolo dell'educatore non può essere solo quello della mediazione e neppure solo quello dell'animazione. In termini diversi la domanda è se progetto di istruzione e progetto educativo coprano territori separati dello sviluppo personale, o se ci sia una relazione di inclusione di uno rispetto all'altro.

La nostra conclusione è che il progetto educativo, o meglio un progetto di cittadinanza è la cornice generale entro cui si sviluppano funzionalmente la cura, l'educazione, la formazione alle professioni, l'istruzione. In questo modo ripetiamo per altra via che comunità e scuola sono l'una il contenitore dell'altra. Un progetto educativo è necessariamente un progetto politico, di costruzione di una comunità attiva e partecipante che genera al suo interno strumenti differenziati per la crescita personale. Il progetto educativo è quindi un oggetto pedagogico estremamente complesso dove si realizzano interazioni e integrazioni tra diverse dimensioni dell'essere. Complessità e integrazione che non riguardano solo le macroaree d'azione ma ogni singola azione educativa. Uno dei compiti che ci siamo assegnati è riconoscere in ogni percorso didattico quale contributo specifico possa fornire ciascuna delle figure professionali impegnate nel progetto e, soprattutto, come fare in modo che i giovani siano partecipi di un processo che li porti a riconoscere continuamente le proprie competenze e a sviluppare quella logica binaria di sì-no in una logica complessa, che consente di ritrovare i fili della propria interezza nella complessità di atti di conoscenza necessariamente frazionati e talora frammentari. Il ruolo dell'educatore è quindi sistematicamente quello di ricomporre e ricostruire l'intero, di ritrovare i fili della storia personale, di restituire il senso di identità e appartenenza.

## 5.4

### **Il territorio come ricchezza in relazioni**

Stiamo cercando di fare un altro passo in avanti: i genitori sociali rappresentano la genitorialità e la cura anche all'interno di istituzioni che si occupano principalmente dello sviluppo cognitivo. Ma non basta, è necessario che la cura parentale sia attivata in modi adeguati se si vuole che i giovani siano incoraggiati a crescere e ad assumere i ruoli adulti. La famiglia fa comunità. Ma è anche un'articolazione della comunità. La famiglia senza legami implode, diventa ricettacolo di tensioni sociali irrisolte piuttosto che luogo di sicurezze che incoraggiano l'agire sociale. In molte indagini sulla dispersione scolastica si è rilevato che le famiglie dei dispersi siano molto chiuse, poco propense a chiedere aiuto e consiglio, poco comunicative all'interno e all'esterno. Alla fine di un processo di istruzione ed educazione, se non si riescono sviluppare identità e appartenenze di nuovo tipo, il giovane viene riassorbito in dinamiche sociali irriflesse e regressive. Il progetto genitori sociali deve sempre di più quindi diventare anche un processo di interazione tra famiglie e una presa di coscienza generale che il modello familiare chiuso non può regge-

re il peso della complessità sociale e comunicativa di oggi. Se i legami sono una ricchezza anche in senso economico bisogna investire di più nella loro costruzione e i genitori sociali possono essere agenti di un miglioramento generalizzato delle relazioni di cura e delle pratiche di allevamento.

### 5.5

#### Le famiglie risorsa e non ostacolo

Riguardo all'esperienza attiva di interazione delle famiglie sono risultati molto interessanti i punti di vista emersi nel corso del dibattito seguito alla proiezione del documentario *Pesci combattenti*. Anna Del Mugnaio, dirigente del Servizio scuola della Provincia di Bologna ad esempio così si è espressa:

Mi ha colpito il modo forte e sereno con il quale è stato descritto il progetto di coinvolgimento della comunità nella scuola. È un'idea che mi appassiona, che condivido e che anche noi, seppur in contesti diversi, cerchiamo di praticare: la comunità che si assume la responsabilità che le compete, che si prende cura della scuola. Devo però anche sottolineare quanto sia diffuso qui da noi, dove ci sono istituzioni locali "forti" il timore che alla comunità sia richiesto di svolgere una funzione di "supplenza" coprendo "i vuoti" di risorse e di competenze pubbliche. Come promuovere un'idea di integrazione tra scuola/comunità e istituzioni, in cui ciascuno può fare la propria parte senza invadere il campo degli altri, ma contribuendo al raggiungimento delle stesse finalità di successo formativo, di benessere scolastico? Anche le modalità con cui si è scelto di coinvolgere le famiglie e soprattutto questa idea delle "mamme sociali" mi sembra vada in questa direzione: le famiglie (anche quelle più difficili) non come "ostacolo", ma come risorsa per il successo del progetto educativo.

*Risposta:* In realtà occorre pensare alle istituzioni in modo diverso non come strutture che si sostituiscono alla comunità, ma come strutture che sostengono la comunità. In questo modo non c'è competizione ma concorrenza a realizzare la medesima finalità. Quando sostengo con tranquillità la presenza – organizzata e competente – della comunità nella scuola, stabilisco una preminenza del discorso pedagogico sulle forme assunte dallo Stato. E dico che la coesione sociale è un bene comune che precede Stato e potere, energia creativa che educando i giovani rinnova legami e rigenera la convivenza anche tra gli adulti.

### 5.6

#### Insegnanti: ricercatori creativi

Il ruolo strategico della scuola risulta significativo anche nel commento di Daniela Archetti, insegnante dell'Istituto comprensivo decimo di Bologna, nel corso del dibattito sul documentario *Pesci combattenti*:

Il filmato e la testimonianza diretta hanno permesso di osservare una realtà in cui la scuola è parte importante di una strategia di umanizzazione delle persone e di trasformazione del mondo che sta loro attorno. Facendo parte della comunità che realizza le iniziative volte a conciliare le esigenze e i diritti del singolo (istruzione, valorizzazione delle capacità, accoglienza e accettazione) con quelle del collettivo (minore devianza, livello medio di istruzione più elevato, comunità che cresce socialmente e culturalmente), le persone si

educano, non seguendo binari destinati a mete predeterminate e centrate sull'individuo solo, ma all'interno di reti di relazioni, sociali e istituzionali, che favoriscono la persona come singola e unica e la accompagnano all'incontro con altre persone ugualmente singolari e uniche.

La scuola, nella proposta Chance, non ha lo scopo di cambiare l'altro per farlo aderire a qualche modello, ma quello di lasciar vivere e crescere i ragazzi e le ragazze accompagnandoli nell'estensione dei loro orizzonti di attesa e di sviluppo, del loro conoscere e delle loro abilità prosociali e richiede agli insegnanti la capacità di mettersi in gioco nella relazione e di ripensare il proprio ruolo.

L'esperienza di Chance rende evidente che è necessario cercare le cose non solo dove si pensa di trovarle, ma anche laddove affiorano inaspettatamente. Proprio con questa disponibilità è stato possibile agli insegnanti individuare sistemi, a volte anche semplici, per ottenere significativi risultati.

Si è anche capito che l'esperienza svolta a Napoli mostra un modo di fare scuola che dovrebbe essere il modello per tutte le comunità educanti perché una scuola che rispetta il singolo e favorisce "l'incontro antropologico" tra gli individui (una scuola cioè che non parla di "diversi", termine che presuppone un campione di soggetti rispetto ai quali gli *altri* sono diversi, ma di individui singoli e unici) è un diritto di tutti e di ciascuno.

*Risposta:* Tutta la nostra esperienza, fortunatamente condivisa con altri insegnanti come quelli delle scuole di San Donato che hanno parlato, va in direzione di una definizione della professione docente come professione di ricerca, creativa e produttiva: saper riflettere sulle proprie pratiche e saper assumere affioramenti imprevisi è un modo di riaffermare ciò. Possiamo anche dire che nella professione docente, attenta ai bisogni di crescita degli allievi e della comunità, si sviluppa un *apprendimento espansivo*, ossia un apprendimento che estende i campi d'azione della mente oltre i limiti prestabiliti. L'apprendimento espansivo mette i docenti nella stessa condizione in cui si trova l'artigiano che realizza il proprio prodotto sotto gli occhi del giovane apprendista per mostrargli come si fa. La razionalità e la cultura all'opera dimostrano come affrontare problemi non risolvibili con la mera emotività, con l'uso della violenza e della sopraffazione. L'appetibilità di modi di vivere basati sulla convivenza civile e sulla condivisione non può essere detta o spiegata, ma deve essere vissuta. Il docente che apprende in situazione e restituisce sistematicamente a se stesso e ai giovani il pensiero che si genera dalle esperienze, non è più un docente *ex cathedra*, ma un maestro all'opera, che mette in gioco il suo essere e mostra come il sapere possa migliorare la vita di tutti. In questo modo anche la professione docente può considerarsi una professione educativa che contribuisce allo sviluppo della comunità sviluppando i mezzi intellettuali con cui ciascuno migliora i rapporti con l'altro.

## 5.7 L'urlo

La dirigente dell'Istituto comprensivo undicesimo ha notato che non si sentono urla. Dalle aule del nostro sistema scolastico troppo spesso si leva un urlo. È un urlo di sofferenza che oltrepassa la parete chiusa dell'aula ed esiste perché questa esiste. L'urlo dell'insegnante esprime il proprio e l'altrui dolore per una chiusura sempre più insensata dietro una parete. Nella scuola Chance, che è un concentrato di sofferenza, qualche urlo scappa, ma la norma è che le pratiche didat-

tiche sono deprivatizzate, che c'è una continua circolazione di riflessione e di aiuto reciproco. La serenità viene costruita con piccoli gesti di aiuto nei momenti difficili, da figure presenti appositamente per mediare e raffreddare le tensioni, ma soprattutto con una continua lavorazione delle esperienze che ci mette in grado di apprendere dagli errori, di rispondere creativamente alle emergenze.

Cristina Barbara insegnante del Centro territoriale permanente dell'Istituto comprensivo decimo:

I corsi di licenza media per "adulti" del Centro territoriale permanente, dove lavoro come insegnante, rappresentano una seconda e spesso ultima occasione per molti ragazzi che provengono da precedenti insuccessi nella scuola media o sono da poco arrivati in Italia da altri Paesi e ognuno è portatore di unicità, di esclusione, di disagi e di bisogni, che vengono urlati o taciuti ma in mezzo ai quali noi insegnanti non bastiamo. Anch'io credo che la gestione di questo concentrato di sofferenza può essere migliore creando momenti di vicinanza, mettendo insieme pezzi di storie di ognuno, interessando relazioni ed è importante che accanto a noi ci siano, come abbiamo visto nella scuola Chance, altre figure per mediare nei momenti difficili ma anche per consentirci di personalizzare la relazione educativa e l'apprendimento aiutandoci a prenderci cura dell'urlo di ognuno.

*Risposta:* La condizione di apprendimento è una condizione in cui la mente è disponibile ad accogliere la parola e la riflessione. Un animo ingombro di dolore inesperto non può accogliere la parola riflessiva. E viceversa un animo ingombro non può proferire parole comunicative ma solo infliggere ad altri il proprio dolore.

Il benessere inteso come soddisfazione di sé, fiduciosa partecipazione alla vita comunitaria e professionale, non è solo una condizione auspicabile per lavoratori che mostrano diffusi segni di stress (crescente presenza di docenti con sofferenze psichiche in cura, ulcere, tachicardie ecc.), ma è anche uno strumento professionale. Il docente e l'educatore devono trasmettere ai giovani il senso di sicurezza e di fiducia necessari a farli avanzare sul terreno della conoscenza. Il docente presidia gli spazi di sviluppo prossimi al giovane che apprende e lo rassicura. Docenti ed educatori che siano incerti di sé e della propria condizione professionale, che siano precari oltre che nel salario e nei contratti, anche nella propria identità professionale, docenti che siano fortemente sofferenti per le difficoltà della vita, docenti che non vogliono e non sanno rapportarsi al gruppo di lavoro, ma che manifestino in modo implicito o esplicito insofferenza verso altri operatori, non sono in grado di offrire ai ragazzi un riferimento sufficientemente solido. Curare sistematicamente la crescita e il benessere degli educatori dovrebbe quindi essere considerato – anche nella struttura dei progetti e nei finanziamenti – l'attività fondante di un buon progetto educativo. Stringere con le comunità del territorio relazioni di fiducia e di sostegno oltre che essere necessario a stabilire cooperazioni tra vari servizi serve per primo a produrre benessere sociale negli operatori, a conferire senso e significatività alla loro fatica. Occorre accogliere gli educatori affinché essi siano sufficientemente accoglienti; l'accoglienza come ogni altra attività e qualità del progetto educativo o è circolare o non è.

# La consulenza di processo come leva per ripensare l'interazione comune-scuola ad Anzola Emilia\*

di *Anna Maria Cavari, Giulio Santagada*

## 6.1

### **Il disagio scolastico come occasione di crescita delle relazioni scuola-ente locale**

Il Comune di Anzola Emilia, come tanti della nostra regione, ha alle spalle un lungo percorso di affiancamento alla scuola del territorio, considerata bene della comunità non fosse altro perché strumento – fra gli altri – di formazione alla cittadinanza.

La vicinanza si è tradotta in servizi aggiuntivi, attività e laboratori didattici, e più in generale risorse e occasioni che hanno arricchito la vita della scuola, ben oltre gli obblighi che derivano all'ente locale dal suo ordinamento (refezione, trasporto, servizi d'accesso in generale).

Con gli anni e la consuetudine il rapporto di vicinanza, cresciuto e maturato, si è trasformato quasi in un rapporto di dipendenza della scuola dal comune, il quale di fatto indirizzava la scuola nella scelta delle attività integrative da svolgere anno per anno. Un ruolo forse troppo attivo del comune a fronte di una certa passività della scuola, che comunque ha garantito grandi opportunità agli studenti.

Tale rapporto tuttavia, che non favoriva l'affermazione dell'autonomia della scuola, è entrato fatalmente in crisi quando, cambiati i tempi e le esigenze della scuola, ci si è confrontati con richieste che potevano trovare risposta solo con la partecipazione attiva e propositiva della scuola. Anche il nostro territorio ha cominciato a confrontarsi con il cosiddetto disagio scolastico e giovanile.

Una prima fase è stata caratterizzata dalla richiesta, da parte della scuola, di interventi specialistici (psicologi, neuropsichiatri) o di sostegno educativo su particolari “casi difficili”, uno dei quali, con gravi responsabilità degli adulti, finito inutilmente sui giornali.

Abbiamo riflettuto molto, e molto discusso all'interno dell'ente locale, fra assessori e con i dipendenti dei servizi, su quale strategia adottare.

Il tentativo di identificare il problema con questo o quel bambino, per poi “medicalizzarlo” o isolarlo in qualche modo, ci pareva scorretto da un punto di vista pedagogico e insostenibile sotto il profilo economico. Siamo pervenuti alla conclusione che la richiesta di “specialisti”, a volte legittima, che veniva dagli insegnanti lasciava intravedere probabilmente anche un'inadeguatezza, del tutto

\* In questo capitolo il PAR. 6.1 è di Giulio Santagada; il PAR. 6.2 è di Anna Maria Cavari.

comprensibile, della loro professionalità ad affrontare compiti nuovi e diversi, davanti ai quali erano lasciati soli.

Alla richiesta di aiuto dunque potevamo rispondere solo con risorse e strumenti che attivassero in primo luogo loro competenze, e questo non poteva avvenire se loro per primi non riconoscevano questa esigenza. Per aiutare davvero la nostra scuola era necessario mettere in discussione i nostri rapporti, per essere tutti più liberi e attivi nella relazione.

Abbiamo allora elaborato una strategia per l'anno scolastico 2005/2006:

*a)* ci siamo rivolti a un terzo soggetto (Istituzione Minguzzi), dotato di esperienza e competenze riconosciute, che guidasse comune e scuola nell'affrontare il problema del disagio, con il fine però di aiutarci a trovare anche un diverso equilibrio. La missione e l'attività del Minguzzi erano state da poco tempo presentate pubblicamente alla cittadinanza, suscitando l'interesse di amministratori pubblici e tecnici dei comuni;

*b)* abbiamo individuato all'interno della nostra struttura una figura professionale nuova con grande esperienza nell'area minori, e già attiva nella commissione disagio della scuola, affidandole il compito di tenere i rapporti con la scuola e la rete delle agenzie educative del territorio. Una figura di sistema interamente dedicata all'educazione;

*c)* abbiamo condiviso con il collegio unitario dei docenti le priorità del nostro lavoro comune (dunque il disagio scolastico), le modalità per svolgerlo e l'opportunità di rivolgerci a un terzo soggetto, proponendo l'Istituzione Minguzzi. La richiesta di attivazione di un percorso è così partita da una lettera congiunta di direzione scolastica e amministrazione comunale, con un forte impegno del dirigente scolastico, appena insediatosi;

*d)* forti dell'attività della nostra figura di sistema, abbiamo valorizzato e stiamo valorizzando tutte le sedi di confronto e decisione che istituzionalmente la scuola possiede (commissioni, collegi ecc.), nonché il ruolo delle funzioni obiettivo, per favorire il più possibile un corretto flusso delle informazioni e la crescita "democratica" della scuola. La figura di sistema garantisce anche l'apertura, per la scuola, di numerose possibilità di collaborazione con altre agenzie educative del comune e della provincia, con servizi sanitari e così via.

## 6.2

### **L'esperienza di consulenza nel Comune di Anzola Emilia**

#### 6.2.1. Breve descrizione del territorio e dell'Istituto comprensivo "De Amicis" di Anzola Emilia

Prima di addentrarci nel processo di interazione tra l'istituzione scuola e l'amministrazione comunale della nostra realtà territoriale forniamo alcuni dati per comprendere meglio la popolazione scolastica e l'assetto dell'intero Istituto comprensivo di Anzola Emilia.

Il Comune di Anzola Emilia conta una popolazione complessiva di circa 11.500 abitanti e una popolazione scolastica nell'anno scolastico 2006/2007 di 1.110 alunni suddivisi in diversi ordini e gradi di scuola:

- 2 scuole dell’infanzia statali;
- 1 scuola dell’infanzia paritaria parrocchiale;
- 2 scuole primarie di primo grado;
- 1 scuola primaria di secondo grado.

Il dato, 1.110, è comprensivo della fascia 0-3 anni che frequenta i 2 nidi d’infanzia presenti sul territorio, forte investimento voluto dall’amministrazione comunale che ha attualmente azzerato le liste d’attesa rispondendo al bisogno di tutte le famiglie richiedenti.

All’interno di questa popolazione scolastica abbiamo due dati tendenzialmente in crescita:

- uno riguarda la frequenza di alunni stranieri (circa il 16%), le cui origini di provenienza sono prevalentemente quelle del Nord-Africa, anche se altre comunità come quella albanese e i Paesi dell’Est cominciano ad assumere un’importanza significativa (in merito al fenomeno “immigrazione” precisiamo che non si tratta solo di arrivi di nuclei con minori giunti in Italia per il ricongiungimento familiare, ma che si comincia ad assistere all’inserimento nelle classi di bambini stranieri nati nel nostro Paese, quindi “bambini extracomunitari” ma con meno difficoltà di integrazione rispetto al livello scolastico);
- l’altro dato piuttosto significativo è il numero delle certificazioni di alunni diversamente abili (attualmente 38 residenti), che frequentano la scuola dell’obbligo e/o un percorso formativo presso istituti superiori e centri di formazione professionale (come vedremo si tratta di un dato in crescita: infatti sempre più spesso vengono segnalati dalle insegnanti “bambini in situazioni di difficoltà”. A volte queste segnalazioni si traducono poi in certificazioni che mettono in evidenza un generico e disarmonico sviluppo della personalità e di disturbo della condotta: questa è la tendenza ormai delle certificazioni attestate dal servizio di Neuropsichiatria infantile).

Come vedremo, il lavoro degli insegnanti si è trasformato ed ora si trovano a fronteggiare situazioni sempre più complesse e che vanno al di là del normale compito di favorire l’apprendimento delle discipline scolastiche; entrambi i dati sopraccitati possono essere percepiti come fattori di problematicità, e questo non favorisce da parte del corpo docente un’ottica di promozione al benessere scolastico dei propri alunni.

### 6.2.2. Il percorso della Commissione “Disagio”

L’istituto comprensivo si è dotato dello strumento delle commissioni per affrontare le progettazioni dell’intera istituzione scolastica; la commissione principale è quella che elabora il POF. Esso è il progetto fondante di tutta la programmazione annuale, condiviso e approvato da tutti i docenti, e le sue finalità sono di fondamentale importanza perché definiscono i contenuti su cui poi gli insegnanti andranno ad operare.

Le linee guida del POF sono:

- promuovere il dialogo e la convivenza costruttiva tra persone appartenenti a diverse culture;
- favorire la crescita intellettuale, sociale e relazionale degli allievi, facendo emergere, valorizzando e potenziando le abilità e le competenze di ognuno;

- costruire rapporti positivi di dialogo e collaborazione con le famiglie;
- ridurre l'insuccesso scolastico, promuovendo una partecipazione più attiva da parte degli alunni tesa a prevenire il disagio.

In una prospettiva di lavoro che fa sì che l'Istituzione scolastica da un lato risponda alle premesse fondanti del POF appena citate si inserisce la trasformazione del ruolo della Commissione "Disagio".

La Commissione "Disagio" nell'anno scolastico 2002/2003 si è sperimentata per la prima volta in forma di sottocommissione, nata dalla commissione Handicap, per prendersi cura di tutte le situazioni non contemplate dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104, che presentavano comunque forte problematicità e difficoltà di integrazione nel contesto scolastico. Per queste si rendevano necessari interventi di sostegno all'alunno pur in assenza di risorse quali ad esempio l'insegnante di sostegno e/o l'educatore comunale.

Questo gruppo di lavoro si istituì con l'obiettivo di monitorare il disagio a scuola: sempre più numerose erano infatti le situazioni segnalate dai docenti per difficoltà di vario tipo (comportamentale, relazionale, sociale, di integrazione nel contesto scolastico); queste situazioni non sempre sono state riconducibili a una vera e propria certificazione da parte del servizio competente (aspettativa disattesa probabilmente per qualche insegnante).

Inizialmente la Commissione "Disagio" era formata da tre insegnanti della scuola elementare e si confrontava con i colleghi attraverso modalità di "segnalazioni spontanee".

Ma la complessità delle situazioni evidenziate e l'impossibilità di agire in tempi brevi hanno richiesto una rivisitazione e trasformazione di questo strumento di lavoro, la cui prima azione è stata trasformarsi da sottocommissione a commissione vera e propria al cui interno si sono insediati insegnanti dei diversi ordini di scuola rappresentativi di tutto l'istituto comprensivo, dalla materna alla media.

Altro passaggio importante è stata l'attribuzione di una funzione di coordinamento a una figura strumentale, insegnante che svolge in quel contesto il ruolo di funzione obiettivo.

Le insegnanti presenti svolgono all'interno di essa la funzione di referenti per i progetti attivati e in alcuni casi sono presenti le altre funzioni strumentali dell'istituto (funzione obiettivo handicap, funzione obiettivo progetto continuità, funzione obiettivo POF, funzione obiettivo per l'aggiornamento insegnanti ecc) questo per consentire e garantire una più stretta collaborazione con le altre attività didattiche-formative programmate.

Sin dalla sua nascita la commissione ha visto al suo interno, oltre alla partecipazione delle insegnanti e del dirigente scolastico, quella di un referente dell'amministrazione comunale del territorio, per agevolare il raccordo tra l'istituzione scuola e il comune, con cui tale commissione principalmente dialoga. L'amministrazione comunale ha individuato in una figura di educatore professionale che lavora all'interno del servizio Minori dell'ente, la persona preposta a partecipare al percorso della Commissione "Disagio".

Inizialmente è stata coinvolta con l'obiettivo di monitorare le risorse che il comune trasferisce ogni anno all'istituto comprensivo; e proprio dalla necessità di monitoraggio di risorse, che sembrano non essere "mai sufficienti" a far

fronte al sempre più diffuso disagio scolastico, si apre una riflessione su questo tema.

Un elemento di preoccupazione diviene il passaggio degli alunni dalla scuola elementare alla media, il cui contenitore ha sicuramente tempi più strutturati e definiti, e i ragazzi con maggiori fragilità e spesso meno competenze negli apprendimenti si trovano in estrema difficoltà e di conseguenza creano a loro volta un problema al contesto.

### 6.2.3. La trasformazione del ruolo della Commissione “Disagio”

Come si è accennato al termine del percorso della Commissione “Disagio”, l’amministrazione comunale è stata di fatto l’unico interlocutore che si è confrontato sulle tematiche scolastiche assieme all’istituto comprensivo.

In quel periodo un cambio della dirigenza scolastica è stata l’opportunità per legittimare ruoli e competenze tra i due enti, oltre a rappresentare l’occasione di ridefinire il percorso che si stava svolgendo.

Parallelamente al sempre più diffuso malessere scolastico degli alunni, è da riconoscere anche un certo stato di sofferenza dei docenti che probabilmente davanti a sé non trovano più un “alunno modello” (ammesso che sia mai esistito) ma bambini e ragazzi che sono apparentemente privi di regole, disinteressati a molte delle proposte che l’insegnante fa loro. E proprio su questi punti e sulla confusione che questi aspetti si rimandano a vicenda abbiamo tentato di avviare una riflessione grazie al contributo di esperti esterni, con l’intento di arricchire l’ormai riduttivo rapporto scuola-amministrazione comunale.

Nello scorso anno scolastico 2005/2006 la Commissione “Disagio” ha intrapreso, su sollecitazione dell’amministrazione comunale, un percorso di consulenza con i referenti del gruppo Aneka il cui scopo è stato quello di mettere ordine tra le tante riflessioni emerse e perplessità espresse dal suo gruppo di lavoro.

L’osservazione del “disagio scolastico” e la sua definizione non è stata di facile interpretazione, perché spesso la lettura ne è stata condizionata da vissuti e giudizi dei singoli presenti.

È stato necessario quindi in un primo momento definire le tappe del percorso che si è andati a svolgere con l’aiuto dei referenti di Aneka:

- analizzare e definire il disagio scolastico all’interno dell’istituto comprensivo;
- verificare quali azioni erano già presenti per l’anno scolastico in corso;
- porsi obiettivi di cambiamento realistici e concreti;
- ipotizzare azioni di miglioramento sostenibili;
- rafforzare il ruolo della Commissione “Disagio”;
- valutare e monitorare le azioni da attivare.

Infatti da un confronto tra i presenti è emerso che il disagio scolastico è riconducibile anche a un quadro generale di mutamenti e di trasformazioni che rimandano a diversi livelli:

- di carattere sociale, come i cambiamenti delle aspettative delle famiglie nei confronti della scuola e dei docenti, la trasformazione della famiglia come “istituzione” anche in termini di funzione educativa;
- di carattere inter-organizzativo, come la necessità di rimodulare le relazioni

scuola-agenzie del territorio motivata anche dall'esigenza di contenere la spesa pubblica;

- di carattere organizzativo, come i cambiamenti delle richieste che la scuola fa agli insegnanti, la numerosità degli alunni, la composizione delle classi, la riduzione dell'organico;
- di funzione del docente, come il cambiamento della tipologia degli studenti (cittadini immigrati), della composizione in relazione al rapporto numerico insegnante/alunni.

È in questo scenario più ampio che si collocano i cambiamenti, osservati negli anni dai docenti, in merito al disagio degli studenti che oggi si qualifica sempre più come disagio relazionale anziché di apprendimento.

Una prospettiva che in questo ultimo periodo si è trasformata in un obiettivo di lavoro prioritario a causa dei crescenti comportamenti di disagio agiti dagli alunni, che hanno portato a ritenere necessario ripensare e ridefinire l'offerta scolastica in funzione dell'emergere di questi nuovi bisogni educativi/formativi.

Si è giunti a una definizione condivisa qui di seguito riportata.

Con il termine "disagio" si definiscono tutti quei *disturbi che appesantiscono una serena e pacifica convivenza del gruppo classe all'insegna del rispetto e dello star bene a scuola*, dalla difficoltà dell'alunno a prestare attenzione nelle lezioni ai problemi di comportamento ed emotivi che incidono nel rapporto con i pari, con gli adulti e con se stesso, nel compito dell'alunno di crescere e apprendere.

Dall'esigenza, quindi, iniziale di monitorare il disagio e predisporre tipologie d'intervento, ora la Commissione percepisce sempre più se stessa in relazione al cambiamento dell'utenza scolastica, in modo da poter declinare l'offerta formativa adeguata ai nuovi contesti sociali; la commissione si trasforma perciò in una commissione che si fa promotrice del benessere a scuola e che progetta percorsi per promuovere l'agio.

Nei suoi incontri si crea l'ambiente per il confronto e la riflessione tra i diversi ordini di scuola rappresentati nel gruppo di lavoro; vengono invitati occasionalmente in Commissione esperti che collaborano assieme alla scuola a progettazioni integrate per verificare il percorso organizzativo e di monitoraggio.

Infine la Commissione "Disagio" riferisce al collegio docenti a cui presenta proposte e progetti.

La conclusione del percorso si traduce negli obiettivi di cambiamento che la Commissione "Disagio" intende mettere in atto, partendo dalla sua trasformazione principale, da contenimento del disagio alla promozione dell'agio e del benessere a scuola.

Le aree di lavoro su cui operare sono state individuate in:

- area didattica/apprendimento per attivare l'interesse e il coinvolgimento degli studenti;
- area competenze sociali, nell'intento di promuovere il rispetto delle regole, l'acquisizione di competenze sociali (rispetto dei compagni, del contesto scuola), una cultura della cittadinanza (ad esempio il superamento della discriminazione sociale, della prevaricazione del più debole ecc.).

Inoltre sono state condivise indicazioni in merito:

- alla promozione della collaborazione tra colleghi;
- alla promozione della collaborazione con le famiglie su obiettivi educativi;

– al raccordo con le altre agenzie educative del territorio relativamente anche al tempo extrascuola.

Questo processo di cambiamento è stato caratterizzato da tempi sufficientemente lunghi e un serrato confronto tra le opinioni dei partecipanti. Pur essendo consapevoli che il cambio di prospettiva assunto necessita ancora di ulteriori elaborazioni si è comunque giunti a definire alcune aree di miglioramento apparentemente semplici, ma importanti:

- favorire il senso di appartenenza dei docenti all'ente-istituto comprensivo; da qui la necessità di lavorare trasversalmente sui diversi ordini di scuola (dalla materna alle medie);
- stimolare una comunicazione più diretta ed efficace tra insegnanti potenziando un importante strumento come la commissione continuità che realizza i progetti di passaggio dalla materna alle elementari e dalle elementari alle medie;
- mettere in rete risorse e competenze dei diversi progetti orientati alla promozione del benessere realizzando azioni di sistema per integrarsi con nuovi attori (ad esempio piani di zona, piani per la salute) che ora cominciano a dialogare con il principale soggetto formativo, cioè la scuola. Questo è possibile attraverso l'istituzione della figura di sistema nell'ambito dei programmi di infanzia e adolescenza, una presenza importante per la sua funzione di raccordo di tutti gli interventi socioeducativi a favore di minori in ambito scolastico ed extrascolastico.

L'amministrazione comunale per dare corpo a quest'opera migliorativa in via di definizione si è attivata per fornire uno strumento pratico a supporto delle azioni individuate e su richiesta della Commissione "Disagio" ha attivato uno sportello di consulenza psicopedagogica.

#### 6.2.4. Servizio di consulenza psicopedagogica all'interno dell'istituzione scolastica

Il servizio di consulenza psicopedagogica rientra nel campo dell'educazione alla salute e della prevenzione attuate all'interno dell'istituzione scolastica.

Con i termini "educazione alla salute" e "prevenzione" s'intende l'insieme delle attività, delle procedure e delle proposte tecniche finalizzate al miglior sviluppo del benessere psicofisico della persona e alla prevenzione del disagio.

Mentre la salute fisica in infanzia e in adolescenza è, in Italia, di buon livello, sembra essere necessario dare maggior attenzione alla promozione della salute psichica cioè a quegli interventi tesi ad alleviare il disagio psichico che sta sovente alla base di comportamenti inaccettabili e distruttivi per il singolo, per la famiglia e per tutta la società.

La scuola, luogo deputato alla crescita sociale, diventa allora uno dei luoghi più idonei per impostare un progetto di prevenzione al disagio in quanto:

- è il luogo dove si possono incontrare i ragazzi e le loro famiglie in un'età in cui è difficile coinvolgerli altrimenti; è quindi un bacino di utenza raggiungibile;
- è comunque un ambiente di riferimento per i ragazzi e le loro famiglie in quanto contribuisce alla realizzazione di sé; è un ambiente dove c'è la continuità delle relazioni;

- per i genitori stessi la scuola può porsi come punto di riferimento per offrire occasioni di incontro e confronto fra loro o di sostegno alla funzione genitoriale;
- un altro aspetto importante è legato al sostegno della funzione che gli insegnanti hanno, che è quella di essere punto di riferimento a cui i giovani guardano portando, talora in modo diretto, talvolta indirettamente, l'esigenza di trovare modelli che integrino quello proposto dai genitori;
- il coinvolgimento dei genitori e dei docenti si propone la finalità di sollecitare la costruzione di un'alleanza educativa tra docente e genitori a sostegno del percorso di crescita dei giovani.

È apparso, quindi, estremamente opportuno attivare una stretta collaborazione con il mondo della scuola nell'intento di realizzare una nuova e moderna educazione affettiva, emotiva e sociale degli adolescenti, che aiuti a promuovere un benessere sociale, personale e relazionale e a prevenire i comportamenti a rischio.

Non solo, instaurare con la dirigenza e il corpo docente una stretta collaborazione può aiutare a gestire nella maniera più produttiva e meno stressante le eventuali situazioni di conflitto e/o di "emergenza".

In quest'ottica rientra il servizio di consulenza psicopedagogica all'interno dell'istituzione scolastica.

# Il progetto “Fit-net: scuole in rete per il benessere”

di *Chiara Bonini, Norma Buonocore*

## 7.1

### Premessa

L'esperienza che ci accingiamo a descrivere nasce all'interno di una più ampia programmazione di azioni volte a promuovere benessere nelle scuole, operata da una rete di istituti superiori bolognesi e orientata da un lato alla continuità verso le attività e le iniziative già presenti nei singoli istituti, dall'altro alla trasversalità, ovvero alla realizzazione di azioni di ricerca e di monitoraggio delle azioni presenti nel contesto di riferimento. La scelta, operata dalle scuole, di indagare più approfonditamente il disagio percepito dagli studenti appartenenti a istituti di varia natura, oltre a quella di ottenere una ricognizione completa degli interventi attuati per portare delle soluzioni, era stata suggerita da due ordini di motivi urgenti:

1. la “domanda” proveniente dalla scuola, chiamata sempre più a misurarsi con situazioni di disagio anche in forme gravi, clamorose; il disagio degli insegnanti costretti a confrontarsi con compiti e competenze sempre nuovi; la percezione di impotenza da parte dell'organizzazione scolastica nella lettura di fenomeni in mutamento, che talvolta la vedono “spettatrice inconsapevole” e bisognosa di nuove griglie di lettura;
2. l'autonomia delle istituzioni scolastiche che si affermava come dimensione di responsabilità delle scuole di fronte ai propri “problemi” e che tuttavia rischiava di rimanere priva di “strumenti”, risorse, e dunque di non riuscire a diventare autentica forza, capacità di decidere, di darsi identità e costruire significati comuni tra tutti gli “attori” della comunità scolastica.

A queste due sollecitazioni la rete progettuale, che vedeva come elemento trainante l'Istituto superiore “Rosa Luxemburg”, aveva deciso di rispondere con azioni organiche di promozione del benessere, partendo dall'analisi delle singole proposte di contrasto al disagio, presenti in ogni istituto, e verificando se le manifestazioni di malessere con cui era chiamata a confrontarsi ogni scuola fossero un suo appannaggio esclusivo o se si riproponessero situazioni equivalenti nei diversi contesti. Per mettere in atto quanto previsto aveva ritenuto appropriato scegliere come luogo di elezione rispetto al monitoraggio delle attività il gruppo di progetto stesso, rappresentato dai vari partner, mentre rispetto all'azione di ricerca aveva stabilito che l'Istituzione Minguzzi avrebbe partecipato al gruppo dedicato e avrebbe selezionato i consulenti incaricati di eseguire lo studio.

Proprio in base alle scelte compiute in questo senso abbiamo selezionato questa esperienza progettuale come esempio in grado di incarnare molti dei principi basilari sostenuti dalla Provincia di Bologna in stretto raccordo con l'Istituzione Minguzzi, per la promozione del benessere a scuola come volano di "ben divenire" sociale. Fra questi:

- la promozione del benessere come condizione trasversale dell'essere a scuola e del fare scuola, in grado di favorire il successo scolastico e la partecipazione attiva;
- il lavoro di rete e in rete delle scuole per conoscere e riconoscere le situazioni portatrici di disagio e sperimentare strategie di miglioramento;
- il superamento di visioni e azioni progettuali parcellizzate. È davvero encomiabile, infatti, "lo sforzo" messo in atto dalle scuole che hanno sostenuto il progetto per mantenere una riflessione congiunta sia rispetto ai bisogni sia agli strumenti utilizzati per soddisfarli.

## 7.2

### Il progetto "Fit-net"

La proposta di effettuare una ricerca per indagare la qualità della vita nella scuola così come percepita dagli studenti era scaturita dalla volontà congiunta dei partner della rete di individuare quali fossero gli elementi di criticità e di debolezza interni alla comunità scolastica, in modo da poterli utilizzare come spunti di riflessione utili per la progettazione partecipata di ipotesi di lavoro future.

Le scuole si erano autoselezionate in base a precedenti collaborazioni, che avevano formato legami a due o più elementi tramite i docenti – quasi sempre referenti di progetti per le scuole di appartenenza – ma che fino a quel momento non avevano dato luogo a una rete strutturata. Si era scelto di intervenire con uno strumento di ricerca anche a causa delle diversità che caratterizzavano un tale agglomerato di istituti, che avevano storie, competenze, esperienze e utenze molto diverse: essi presentavano forti diseguaglianze sia sul piano delle caratteristiche sociodemografiche sia su quello dei programmi didattici e delle modalità di apprendimento. Si trattava infatti:

- dell'Istituto Tecnico Commerciale "Rosa Luxemburg";
- degli Istituti Tecnici "Aldini-Valeriani-Sirani";
- del Liceo Scientifico "Niccolò Copernico";
- del Liceo Classico "Minghetti";
- dell'Istituto Professionale Statale per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione "Bartolomeo Scappi".

Le scuole stesse, partendo da questa grande eterogeneità, avevano scorto la possibilità di individuare, tramite uno studio, i tratti di continuità generalizzabili a un contesto più ampio. Avevano dunque commissionato agli esperti l'ideazione di uno strumento da utilizzare, accordandosi attivamente con essi rispetto alla selezione delle tematiche da prendere in esame.

Il progetto scaturito da questa volontà, portato a termine nell'anno scolastico 2004/2005, prevedeva la realizzazione di un'indagine estesa su un campione di 1.065 studenti, maschi e femmine, con un'età media di 16 anni, frequentanti le classi terze dei cinque istituti suddetti.

La scelta dello strumento ricadde sul questionario autocompilato a domande chiuse, con modalità di risposta su scala Likert, poiché ritenuto il più adeguato per coinvolgere una popolazione così ampia, sia sul piano dei costi che su quello dei tempi di somministrazione, inserimento e analisi dei dati.

La costruzione delle domande da porre avvenne in stretto raccordo con i docenti referenti del progetto per ciascuna scuola per indagare: il senso di comunità<sup>2</sup>, i rapporti in classe, i rapporti con gli insegnanti, il senso di appartenenza alla scuola e alla classe, le iniziative e le opportunità di coinvolgimento, la connessione emotiva con la scuola, la percezione di sostegno da parte di adulti nella scuola e il coinvolgimento dei genitori, l'autoefficacia generale e scolastica e infine lo *stress* e il disagio scolastico.

La versione definitiva dello strumento di indagine venne inviata a tutte le scuole, che la stamparono e la distribuirono alle classi scelte per partecipare alla ricerca. I risultati emersi dall'elaborazione delle risposte dei questionari furono raccolti in un rapporto di ricerca, nel quale, complessivamente, gli studenti frequentanti le diverse scuole esprimevano opinioni differenti circa i vari aspetti della qualità della vita scolastica.

### 7.3 Discussione dei risultati emersi dalla ricerca nel gruppo dei partner

Dopo la rilevazione, in linea con la matrice teorica della ricerca-intervento, il gruppo dei partner si chiese come utilizzare i risultati emersi per costruire un intervento mirato all'attivazione di un *confronto costruttivo* con gli studenti e con i colleghi docenti, per poter agire concretamente sulla promozione del benessere attraverso la *partecipazione attiva*.

Il rischio percepito da tutti i componenti della rete era infatti quello della dispersione dei dati raccolti, della mancanza di uno spazio di confronto possibile. La soluzione individuata fu quella di organizzare un'occasione pubblica atta a divulgarli in modo costruttivo, in modo cioè da innescare un confronto vivo fra colleghi, studenti e genitori, che potesse contribuire al raggiungimento di definizioni collettive dei problemi riscontrati nella vita scolastica.

Per una preparazione più consapevole di tale evento si decise di far partecipare a una riunione tra i docenti della rete un esperto della facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna (che da tempo collaborava con lo staff di Aneka per progetti inerenti alla promozione del benessere scolastico), al fine di ottenere una visione più chiara e articolata dei risultati emersi dalla ricerca, e di selezionare i temi da ri-discutere collettivamente, nel faccia a faccia.

Durante l'incontro la docente evidenziò che il dato relativo al "senso di comunità" rilevato era alto, nonostante la presenza di alcune differenze date dai contesti scolastici specifici.

Visto che, interrogando gli insegnanti appartenenti al gruppo su questo dato, essi lo dichiararono completamente inaspettato, si evidenziò la necessità di ulteriori chiarimenti su di esso.

Fu messo inoltre in evidenza come anche l'indice di autoefficacia<sup>3</sup>, inteso come la capacità di fronteggiare i problemi, e, di conseguenza, anche di studiare

con regolarità, fosse correlato, invece, nella presente ricerca, con una difficoltà nello studio regolare.

Inoltre, nonostante le strategie di coping funzionali che gli studenti dichiaravano di mettere in atto di fronte ai problemi (rimanere calmi e non scoraggiarsi, non pensare di non riuscire a gestire le delusioni derivanti dai fallimenti e di non essere all'altezza delle richieste fatte dalla scuola), e la percezione di pressioni scarse di fronte allo studio, soprattutto negli istituti professionali, la soddisfazione di fronte ai propri rendimenti risultava scarsa.

Alcuni docenti ipotizzarono che questo potesse dipendere dalle caratteristiche della scuola di appartenenza: gli studenti dell'istituto alberghiero, ad esempio, mettevano in atto a loro avviso una forte identificazione con il ruolo all'interno della scuola, dove la disciplina e le regole ("come indossare una divisa") caratterizzavano le attività pratiche. Questo dato, tuttavia, era fortemente in contrapposizione con il comportamento degli stessi ragazzi al di fuori della scuola, che si facevano autori talvolta, secondo gli insegnanti, di atti di vandalismo o di bullismo.

Anche questo sembrava dunque un dato da approfondire, soprattutto se messo in collegamento con quel presunto "senso di invulnerabilità" che i docenti attribuivano ai ragazzi, origine, a loro avviso, del rinvio del momento del confronto con i propri limiti e le proprie concrete capacità. Secondo gli insegnanti alcuni studenti pensano, pur non applicandosi nell'immediato per raggiungere un obiettivo, di poterlo fare in qualunque altro momento lo desiderino, andando così incontro al rischio di delusioni e fallimenti; tale convinzione si può attivare anche nell'uso/abuso di sostanze, nella percezione di avere il massimo o totale controllo degli eventi e nel sentirsi onnipotenti.

L'alto indice del "senso di coinvolgimento" rilevato risultò altresì essere poco confermato, prendendo in esame la reale partecipazione alle iniziative presenti: il gruppo aveva riflettuto sul fatto che, pur esistendo una scelta molto ricca di proposte formative, risultava sempre esserci *poco coinvolgimento da parte degli studenti*, forse perché la selezione dei diversi progetti proposti non era mai stata condivisa con i diretti interessati; anche questo poteva essere un elemento significativo da tenere in considerazione.

Dalla discussione erano emerse dunque varie contraddizioni fra i risultati raccolti e i comportamenti messi in atto nella realtà: partendo proprio dai punti di incertezza furono decisi i temi da affrontare nell'intervento, scegliendo però quelli generalizzabili a tutti i tipi di istituto coinvolti.

1. La scuola come comunità: definizione delle regole della comunità. Poiché la regola contrattata e condivisa sancisce il riconoscimento del valore dell'altro e consacra il significato sociale della comunità, di conseguenza il rispetto della regola equivale al rispetto della comunità e dei suoi membri.
2. Il senso di comunità calato all'interno di un contesto organizzativo come la scuola, che quindi risponde alla domanda "che cosa significa star bene a scuola oggi?".
3. Il senso di autoefficacia correlato al benessere: la credenza d'autoefficacia che gli individui hanno può mediare le risposte degli adolescenti alle richieste dell'ambiente, oltre alla relazione tra questi aspetti e il loro benessere, quindi "cosa si chiede alla scuola".

## 7.4

**Organizzazione del convegno: “Le scuole si interrogano”**

L'organizzazione della giornata di dibattito ha visto i referenti delle scuole protagonisti in ogni sua fase: dalla scelta dei facilitatori, uno per ognuno dei tre focus tematici, alla scelta del luogo in cui organizzare la giornata, alla promozione dell'evento negli istituti di appartenenza.

Il gruppo dei partner, durante le riunioni preparatorie che si susseguivano a cadenza mensile da gennaio ad aprile 2006, aveva dato luogo a un animato *brainstorming* per battezzare la propria “creatura” seminariale: dopo varie ipotesi la scelta cadde sul titolo “Le scuole si interrogano”, per evidenziare il carattere riflessivo della discussione, in cui gli adulti, diversamente dal solito, non svolgevano una funzione di verifica e valutazione nei confronti degli adolescenti, ma coglievano l'occasione per esaminare se stessi e l'istituzione scolastica, declinandola nei vari ruoli attoriali ad essa afferenti.

Il lavoro di individuazione di soggetti adatti alla conduzione dei gruppi di discussione coinvolse in egual misura i referenti delle scuole e l'Istituzione Minguzzi: i primi proposero di abbinare al primo tema, “La scuola come comunità”, il *counselor* che collaborava con l'ITC “Rosa Luxemburg”; per il secondo tema, riferito al senso di autoefficacia e di appartenenza, e quindi più tecnico, si pensò a un esperto del centro Aneka; per il terzo gruppo di tematiche, di carattere più generale, venne chiamata a coordinare il gruppo una sociologa, docente del corso di laurea in Scienze della comunicazione e genitore di un allievo di uno degli istituti partner del progetto.

## 7.4.1. Coinvolgimento dei destinatari

Furono individuati come destinatari finali dell'iniziativa gli studenti, le loro famiglie, i docenti, le istituzioni pubbliche preposte alla gestione dei temi relativi alla scuola e alla formazione.

Per coinvolgere tutti questi soggetti vennero programmate azioni di diffusione diversificate sul *target*: oltre all'utilizzo di mezzi di comunicazione dedicati alla scuola e all'affissione interna agli istituti scolastici, fu data molta importanza alla funzione della comunicazione interpersonale e al passaparola, affinché il messaggio raggiungesse gli obiettivi in maniera orchestrale e non unidirezionale.

Il comunicato stampa relativo all'evento fu inviato a vari siti web, istituzionali e no, dedicati alla scuola e al lavoro sociale, tra cui il sito della Regione Emilia-Romagna dedicato alla scuola, molto ricco di notizie e di aree interattive oltre che molto visitato.

Furono predisposte locandine e manifesti informativi, curati nei contenuti dai docenti e nella parte visiva dagli esperti del Laboratorio di arti grafiche dell'Istituto “Aldini-Valeriani-Sirani”.

La scelta del passaparola fu ritenuta utile innanzitutto per la mancanza, individuata in quella sede, di flussi di comunicazione interna alle scuole ritenuti adeguati allo scopo – fatta eccezione per le circolari interne, che sono state infatti impiegate – ma anche per sfruttare un possibile effetto di identificazio-

ne con l'emittente. Si trattava infatti di pubblicizzare l'evento all'interno degli organi collegiali studenteschi riuniti, e per farlo erano state scelte due studentesse universitarie, tirocinanti presso l'Istituzione Minguzzi e coinvolte nel progetto, ma allo stesso tempo non troppo distanti per età anagrafica e per modalità di espressione rispetto agli studenti.

La difficoltà, ben nota anche ai docenti, nel mantenere viva l'attenzione delle classi per un tempo prolungato, soprattutto se al di fuori dell'orario di lezione, oltre alla limitata disponibilità di spazi, sottratti alle riunioni degli organi studenteschi, fecero sì che il messaggio portato agli studenti si condensasse sui pochi punti essenziali. Nei primi giorni del mese di aprile venne presentata agli studenti la ricerca "Fit-net", venne chiarita la modalità in cui si sarebbe svolto il convegno e la funzione dei gruppi di lavoro, facendo leva sull'importanza della loro partecipazione al fine di rendere completi i risultati emersi dall'indagine e di ottenere l'attenzione di un pubblico adulto, riunito allo scopo di comprendere meglio i loro motivi di disagio.

Le reazioni a caldo furono contrastanti: alcuni studenti del quarto anno affermarono di ricordare di aver risposto, un anno prima, al questionario sul benessere, fecero alcune domande sulla modalità con cui si sarebbe svolto il convegno e sul loro ruolo all'interno della ricerca e chiesero anticipazioni sui suoi risultati, assicurando che sarebbero intervenuti all'iniziativa pubblica. Molti altri, invece, non comprendevano il bisogno della loro presenza: chiedevano perché fosse stata effettuata la ricerca e non si ricordavano di avervi partecipato l'anno precedente; chiedevano se la partecipazione all'evento avrebbe portato all'accumulo di crediti formativi, dimostrando così di vedere il convegno non come un'opportunità di confronto ma in un'ottica puramente strumentale. Molti rappresentanti videro l'intervento nei comitati come un'invasione dei pochi spazi loro riservati per discutere di argomenti ritenuti più interessanti.

A ciascun rappresentante, comunque, fu affidata una locandina informativa da appendere nella bacheca di ogni classe, in modo che potesse essere vista da tutti gli studenti e dal corpo docente, che era già stato in parte informato dai colleghi appartenenti alla rete.

#### 7.4.2. Realizzazione della discussione sui temi

Oltre che come luogo di confronto diretto l'evento fu pensato anche come una fertile occasione di scambio delle prassi agite nei diversi istituti per prevenire la dispersione scolastica e diffondere benessere: le scuole prepararono una cartella informativa da distribuire ai partecipanti, contenente informazioni sintetiche e riferimenti sui progetti messi in atto in ogni istituto per la promozione dell'agio.

All'apertura del convegno il pubblico presente si era rivelato composto prevalentemente da adulti: gli studenti non avevano accolto l'invito a partecipare, tranne poche eccezioni; erano intervenuti in numero più significativo, invece, i docenti e i genitori. Il giorno scelto per il convegno – svoltosi il 26 aprile – probabilmente non cadeva nel momento più propizio a una grande affluenza: a cavallo dell'interruzione delle lezioni, si era però rivelato l'unico conciliabile sia con i tempi progettuali (all'inizio del mese di giugno ogni azione doveva essere

terminata) sia con i tempi scolastici (di lì a poco sarebbe iniziato il periodo "caldo" degli scrutini).

Come da programma intervennero per portare i saluti delle istituzioni l'assessore comunale alla Scuola, formazione, lavoro e politiche delle differenze e l'assessore provinciale all'Istruzione, formazione, lavoro, politiche per la sicurezza sul lavoro, che sottolinearono nel loro discorso inaugurale l'importanza della scuola come punto di riferimento e di socialità insostituibile e luogo di preparazione della cittadinanza attiva.

I lavori iniziarono con la restituzione dei dati della ricerca, che definivano la classe come una comunità primaria, individuando un livello di *autoefficacia* complessivo abbastanza buono.

Uno dei facilitatori del gruppo lanciò il primo stimolo al dibattito proprio a partire da questo: vista la grande eterogeneità degli istituti presi in esame, sarebbe stato necessario tener conto, nell'analisi dei dati, delle disuguaglianze che animano la nostra società e limitano il benessere, poiché esse possono essere determinanti anche nel carico emotivo investito sulla scuola da parte degli studenti e negli obiettivi da perseguire per l'autorealizzazione; molti adolescenti arrivano a scuola, infatti, con un'autostima molto bassa, che ereditano dai contesti familiari, e i docenti devono considerare tali presupposti per capire come porsi verso le varie categorie. La scuola viene infatti vissuta come un contenitore del disagio quando i ragazzi non credono in se stessi, né hanno fiducia negli altri: diverse sono le strade che essi possono intraprendere nella gestione del malessere, anche a seconda che abbiano un sostegno familiare solido alle spalle o che siano lasciati da soli nel prendere le proprie decisioni. È proprio in questi casi che deve intervenire la figura dell'insegnante, come adulto che assuma la funzione di punto di riferimento: uno dei risultati più evidenti della ricerca era infatti che un buon rapporto con gli insegnanti agisce come fattore protettivo sullo *stress* scolastico ed è correlato positivamente con il senso di comunità: i docenti sono figure molto rilevanti nella costruzione di legami significativi all'interno della scuola. Il benessere o il malessere che essi provano sono quindi fattori determinanti nella relazione di apprendimento, vengono trasmessi agli studenti e ne possono condizionare la riuscita.

Parte della difficoltà che essi riscontrano a oggi nella gestione del gruppo classe è attribuita alla mancanza di identificazione da parte degli studenti nel modello da essi rappresentato: se le generazioni precedenti consideravano la figura del professore come quella di un adulto competente, preparato ed efficace, questo non vale più per il presente, dove il ruolo dell'insegnante è messo continuamente in discussione. Il bisogno di trasgressione può, di conseguenza, manifestarsi con un mancato riconoscimento dell'autorità del docente, che troppo spesso si dimostra malleabile: a dispetto di quanto si potesse immaginare, gli interventi degli studenti erano volti a sottolineare l'importanza delle regole all'interno della comunità scolastica e a biasimare l'eccessiva flessibilità che riscontrano negli adulti quando esse non vengono rispettate.

Per quanto riguarda il tema del benessere scolastico, gli studenti affermano che complessivamente a scuola stavano bene; mentre per i docenti si verificava l'opposto: vivendo un disagio all'interno del proprio luogo di lavoro e non riuscendo, al contempo, a intervenire sulle manifestazioni del disagio ado-

lescenziale, venivano a trovarsi in una situazione di profonda crisi. Alcuni docenti convenivano sull'opportunità di condividere la definizione delle regole per ottenerne il rispetto, anziché puntare solo sull'autorità di chi le propone, che sembra essere sempre meno percepita, mentre uno dei referenti istituzionali insisteva sulla definizione del ruolo di chi è preposto a farle rispettare, nonché a impartire sanzioni in caso di trasgressione.

I genitori che prendevano la parola raccontavano prevalentemente le esperienze personali dei propri figli: si dichiaravano d'accordo sulla condivisione delle regole i genitori di figli disciplinati, mentre si dichiaravano contrari i genitori di figli indisciplinati, privilegiando un'impostazione autoritaria delle norme di convivenza.

Un altro tema caro ai genitori si è rivelato essere la doverosa stimolazione dell'autostima dei ragazzi da parte dei docenti, che devono partire dal presupposto della motivazione all'apprendimento. Si sono resi conto che, se all'interno della classe non c'è un clima sereno e se l'insegnante non è attento ai suoi studenti, rischia di creare una demotivazione nell'adolescente, tale da rendere difficile la trasmissione di sapere.

Altro tema che si è affrontato riguardava gli studenti stranieri, che nelle scuole oggi sono sempre più presenti: questo talvolta è vissuto come un disagio, in quanto non si hanno strumenti e competenze per soddisfare i bisogni di tutti. Gli insegnanti si lamentavano del fatto che anche negli istituti tecnici gli studenti stranieri non hanno sempre le capacità per affrontare le varie discipline, motivo per cui spesso rimangono con forti lacune, nonostante si impegnino molto di più rispetto ai loro coetanei italiani e vivano la scuola come una sfida con se stessi per cercare di integrarsi nella cultura che li ospita.

Alcuni professori presenti concordavano sul fatto che, nonostante negli ultimi anni si sia cercato di concentrare l'attenzione sui singoli studenti – provenienti o meno da paesi stranieri – che manifestavano disagio, indirizzandoli spesso verso i counselor, il problema reale all'interno della scuola rimane quello degli adulti, sui quali forse sarebbe opportuno concentrare le risorse.

## 7.5 Conclusioni

Disagio degli adulti o degli adolescenti? A giudicare dalla realizzazione del progetto Fit-net sembra che, almeno in questo caso, i soggetti più interessati a risolvere il problema del disagio a scuola siano gli adulti; sono davvero loro, quindi, a trovarsi nella situazione più critica? O forse la limitata partecipazione dei giovani è da attribuirsi, più che alla mancanza di criticità nello stare a scuola, alla scarsa fiducia riposta nella volontà degli adulti di risolverle?

Il progetto illustrato aveva tra gli obiettivi la promozione della partecipazione e il coinvolgimento di tutti gli attori scolastici: in merito a questo si può affermare che la riuscita dell'iniziativa pubblica non è stata all'altezza delle aspettative di tutti coloro che si erano spesi per realizzarla: hanno partecipato quattro studenti di due istituti, cinque docenti oltre a quelli promotori del progetto, sei genitori e tutte le figure di docenti ed esperti previste per l'attivazione del focus-group, per un totale di circa trenta persone.

Perché di un campione di studenti così vasto a cui era stato indirizzato l'invito solo così pochi hanno deciso di raccogliarlo? Perché i genitori e i docenti non hanno aderito? In che modo si possono coinvolgere questi attori a partecipare a iniziative rivolte ai loro bisogni? C'è stato qualche errore nella fase di divulgazione? Quanto i docenti realmente comunicano tra di loro?

Forse uno degli ostacoli alla partecipazione è da imputare alla discordanza, spesso presente, fra i tempi progettuali e quelli propri dell'istituzione scolastica, che ha fatto sì che l'evento fosse organizzato in un momento di minore "concentrazione" sulla scuola, poiché a cavallo tra due periodi di interruzione festiva dell'attività didattica.

Un ulteriore fraintendimento a monte della scarsa affluenza di studenti può essere stato provocato dalla veste grafica scelta per il manifesto informativo: in esso erano elencati i nomi degli esperti e dei docenti che sarebbero intervenuti, specificando solo in tono minore che i veri protagonisti dell'iniziativa dovevano essere gli studenti. Così si è forse creata l'impressione che non ci fosse spazio per ascoltarli, che il convegno fosse organizzato dai professori per sé stessi, che quindi sarebbe stato più funzionale disertarlo per non rischiare di "annoiarli e perdere tempo". Per un eventuale intervento futuro è meglio dunque considerare l'ipotesi di creare una comunicazione differenziata e appositamente studiata per i più giovani, che risulti più stimolante.

La limitata presenza di insegnanti può far pensare che il passaparola interno alla scuola non sia stato sufficiente: mentre in alcuni istituti i colleghi dialogano fra di loro e c'è uno scambio vivo di informazioni, in altri la comunicazione interna è carente.

Nonostante il numero di partecipanti abbia suggerito di effettuare un unico focus-group al posto dei tre che erano inizialmente previsti, la discussione ha permesso ugualmente l'emergere di alcune riflessioni importanti: in questo periodo gli insegnanti vivono un profondo malessere, sia per le riforme attuate dal governo, sia per le complessità che scaturiscono dal POF<sup>4</sup>.

I docenti percepiscono inoltre una mancanza di comunicazione con il disagio dell'adolescente, sentono di non avere gli strumenti per affrontarlo. La scarsa applicazione nello studio e la mancata partecipazione che a volte riscontrano nei loro studenti fanno sì che essi percepiscano un senso di inadeguatezza al ruolo, da cui deriva la richiesta di una formazione continua sui metodi utili al coinvolgimento degli studenti nell'apprendimento. I genitori sottolineano a questo proposito l'importanza dell'emotività nel processo di apprendimento, invitando i docenti a stimolare l'autostima: esplicitano l'esigenza di tutelare i propri figli richiedendo agli insegnanti di non abbandonarli di fronte alle difficoltà. Le regole condivise vengono considerate importanti sia per il rispetto reciproco che per il percorso educativo: esse sono parte di ogni ambito della vita comune, e trasmetterle ai ragazzi significa non solo migliorare la convivenza all'interno dell'istituzione scolastica, ma anche educarli al ruolo di cittadini.

L'attenzione di tutta l'iniziativa, focalizzata in origine verso la fascia adolescenziale, si è spostata in itinere verso il mondo degli adulti, in particolare verso la figura del docente, il quale svolge un ruolo di "fondamentale figura di riferimento" nella vita degli studenti all'interno della comunità-scuola e della comunità-classe, ma attraverso una fase di profondo disagio; per questo si potrebbe

pensare di utilizzare le risorse disponibili per progettare un possibile intervento verso questa categoria. Non è da escludere anche un intervento sul mondo dei genitori di adolescenti, che, pur non essendo sempre presenti nella vita scolastica, potrebbero però rivelarsi soggetti promotori di benessere organizzativo per la comunità scuola e per il dialogo fra docente e studente.

L'esperienza progettuale descritta ha permesso, in ultima analisi, di evidenziare una certa titubanza, sia da parte degli adulti che degli adolescenti, nel lasciarsi coinvolgere all'interno di interventi che non abbiano un'utilità immediatamente spendibile e nel ragionare in un'ottica di lungo periodo. Questa riluttanza può scaturire sia dall'imposizione dall'alto della collaborazione, e quindi dalla mancata presa in carico dell'iniziativa progettuale, sia dalla scarsa abitudine al lavoro di rete e alla progettazione partecipata degli interventi.

È proprio in questa direzione che il progetto era mirato: il meta obiettivo da perseguire, che, nonostante le criticità emerse, si può dire raggiunto, era quello di gettare le basi del processo di fiducia, di scambio e di riconoscimento reciproco in grado di permettere agli attori del mondo scolastico di collaborare e di riflettere sul raggiungimento di obiettivi comuni. Le scuole che hanno lavorato assieme per il raggiungimento di uno scopo condiviso hanno imparato a conoscersi, ed i singoli soggetti che si occupavano di disagio e di benessere all'interno degli istituti di appartenenza hanno potuto mettere a confronto le proprie fatiche con quelle dei colleghi. Così facendo si è appreso che lavorare in rete è possibile, che esistono criticità trasversali a tutte le realtà scolastiche di cui è possibile discutere e su cui è possibile intervenire, e che solo proseguendo su un simile percorso si può scongiurare una visione parcellizzata e perciò limitante dei problemi. Non è altresì scomparsa la consapevolezza che l'esistenza di elementi trainanti, in veste di coordinatori progettuali, che si addossino il carico delle responsabilità organizzative, gestionali, ma anche di coinvolgimento degli altri soggetti della rete, rimane indispensabile ai fini dell'effettiva realizzazione ed efficacia di tali esperienze. Tale ruolo non è riconosciuto per il suo valore ma viene dato per scontato nella collaborazione tra i partner, nonostante richieda investimenti di tempo ed energie molto onerosi, soprattutto quando la rete non è pre-condizione del progetto ma viene conquistata tramite esso.

## Note

1. Citiamo a questo proposito la definizione di "comunità" proposta da Elvio Raffaello Martini e Alessio Torti: «Per comunità possiamo intendere un insieme di soggetti che condividono aspetti significativi della propria esistenza e che, per questa ragione, sono in un rapporto di interdipendenza, possono sviluppare un senso di appartenenza e possono intrattenere tra loro relazioni fiduciarie» (Martini, Torti, 2003, p. 13).

2. Questo concetto è stato definito da Sarason come «la percezione di similarità e d'interdipendenza con gli altri e la sensazione di appartenere a una struttura [...] stabile e affidabile» (S. B. Sarason, *The Psychological Sense of Community. Prospects for a Community Psychology*, Jossey-Bass, San Francisco 1974, cit. in Zani, Palmonari, 1996, p. 79). Il maggior contributo in letteratura è quello proposto da W. D. Mc Millan, M. D. Chavis, *Sense of Community: A Definition and Theory*, in "Journal of Community Psychology", 1986, 14, pp. 6-22, cit. in Amerio (2000, pp. 424-5): nell'intento di comprendere il modo in cui il senso di comunità opera e si svi-

luppa, gli autori propongono un modello all'interno del quale si possono identificare quattro fattori: appartenenza, influenza, integrazione e soddisfazione dei bisogni, connessione emotiva condivisa.

3. Per indice di autoefficacia si intende il sentirsi in grado di affrontare le richieste provenienti dalla scuola.

4. Attraverso questo strumento la scuola dovrebbe tradurre dei principi in azioni concrete e integrate e in un'unica strategia educativa e formativa, che persegua lo sviluppo globale della persona e il suo pieno inserimento sociale e lavorativo (il successo formativo), che unisca la dimensione didattica e disciplinare, orientata a formare il lavoratore, con quella più psicologica, relazionale ed etica, orientata a formare la persona e il cittadino. Questi aspetti delineano un quadro estremamente coerente nei suoi presupposti con una cultura della promozione del benessere, riconoscendo il carattere multidimensionale della promozione del successo formativo, l'esigenza di dare centralità alla persona e ai suoi bisogni, di valorizzarne le risorse personali, autonomia e capacità di azione, ma anche di dare rilevanza ai fattori di contesto (l'organizzazione e la creazione di reti) e alle modalità con cui questi possono influire nel raggiungimento delle finalità indicate per la scuola. Spesso, però, si verifica una mera delega della costruzione di azioni risolutive delle specifiche criticità a carico degli insegnanti che ricoprono le cosiddette "funzioni strumentali", senza una progettazione condivisa all'interno degli organi collegiali degli strumenti preposti al raggiungimento degli obiettivi educativi.

# La costruzione partecipata di un'attività di formazione: la promozione del benessere nel territorio di San Giovanni in Persiceto

di *Alessandra Tagliaferri*

## 8.1

### **Premessa: condividere i bisogni per riconoscerli “veramente”**

Il percorso inizia dal Comune di San Giovanni in Persiceto e, nello specifico, dal Servizio educazione e pubblica istruzione, che si è posto il problema di accogliere, all'interno di una riflessione di intervento più ampia, la domanda, oggi sempre più frequente, delle scuole del territorio di sostenerle nella ricerca di soluzioni per casi specifici di alunni o classi, percepite come sempre più difficili nella loro gestione. A partire da questa richiesta, che vede coinvolti, con situazioni diverse, i tre plessi scolastici del territorio (l'Istituto comprensivo di San Giovanni in Persiceto, la Direzione didattica di San Giovanni in Persiceto e l'Istituto comprensivo di San Matteo di Decima), il Comune di San Giovanni in Persiceto ha cercato di avviare una riflessione finalizzata alla ricerca di risposte possibili. Questa riflessione si è concretizzata attraverso la costituzione di un gruppo di lavoro, denominato “Disagio scolastico e benessere a scuola”, che vede la partecipazione dei diversi soggetti/attori del territorio che interagiscono con le scuole: i responsabili dell'Azienda USL di Bologna, l'Unità operativa di Neuropsichiatria e Psicologia dell'età evolutiva del territorio, i dirigenti degli istituti scolastici del territorio, gli insegnanti/educatori con funzione strumentale, e i rappresentanti dei genitori delle rispettive scuole. Il gruppo di lavoro pone al centro del suo confronto l'esigenza forte di creare le condizioni per rilanciare un diverso modo di guardare al disagio nella scuola, per ricreare nuove possibilità di collaborazione e di apprendimento verso il benessere scolastico, là dove, come suggerisce lo stesso Fritz Perls (1991, p. 88): «Apprendere delle abilità vuol dire scoprire che qualcosa è possibile. Insegnare è mostrare che qualcosa è possibile. Scoprire: togliere ciò che copre, far apparire la cosa o l'abilità, aggiungere qualcosa di nuovo».

I diversi incontri che il gruppo permanente ha attivato, dalla sua costituzione, nell'ottobre 2005, hanno portato alla condivisione dei seguenti obiettivi:

- analizzare, nello specifico, il crescente fenomeno del disagio;
- rilanciare una logica d'intervento fondata sulla prevenzione e non sull'emergenza;
- fornire risposte concrete a situazioni specifiche, presenti nelle diverse realtà scolastiche del territorio;
- sviluppare piani d'intervento mirati a individuare il coinvolgimento attivo sia della scuola, sia dei diversi soggetti/risorse del territorio che intervengono con le rispettive competenze;
- facilitare l'*empowerment* progettuale dei diversi soggetti coinvolti come possibili/potenziati promotori del benessere a scuola.

## 8.2

**Il coinvolgimento del Centro servizi Aneka  
e dell'Istituzione Minguzzi:  
l'esperienza partecipata della formazione**

È nel perseguimento dei suddetti obiettivi che nasce l'incontro e la decisione del gruppo di lavoro di coinvolgere il Centro servizi, Aneka, dell'Istituzione Minguzzi, in quanto servizio di consulenza e di documentazione per le scuole del/per il territorio della Provincia di Bologna, con esperienza pluriennale nella formazione e nella metodologia nell'ambito della promozione del benessere scolastico, *intesa come accompagnamento delle persone e delle organizzazioni scolastiche a utilizzare beni e servizi esistenti nel contesto comunitario, affinché producano esse stesse il loro benessere e attivino circoli virtuosi di cambiamento e di integrazione.*

La consulenza del servizio Aneka avviata con il gruppo interistituzionale, prende, di fatto, le *forme* di una proposta d'intervento formativo, rivolto ai tre plessi scolastici del territorio che prevede:

1. una formazione rivolta a tutti i docenti dei tre plessi scolastici sui temi del disagio e del benessere scolastico;
2. la creazione, nella fase immediatamente successiva al percorso formativo, di gruppi di lavoro di insegnanti referenti sul tema del "disagio e del benessere a scuola" con obiettivi di:
  - creare un gruppo di insegnanti, all'interno di ogni istituto, come punto di riferimento per insegnanti che si trovano in difficoltà nella gestione di situazioni specifiche;
  - sviluppare competenze specifiche del gruppo di insegnanti, in grado di riconoscere precoci segnali di possibile difficoltà in alunni o gruppi in classe, in modo da prevenire possibili situazioni di disagio;
  - favorire l'acquisizione di adeguati strumenti e strategie per la progettazione di specifici interventi;
  - aumentare la motivazione e la sensibilizzazione del corpo docente sul tema;
  - condividere e sostenere lo stato d'animo del corpo docente che si trova a stretto contatto con realtà problematiche.

Questo percorso formativo così costruito, si integrava, poi, parallelamente, con altri percorsi formativi pensati all'interno del gruppo interistituzionale e rivolti, non solo ai tre plessi scolastici, ma anche alla cittadinanza:

- incontri informativi di presentazione dei servizi dell'azienda USL, con particolare attenzione alle attività svolte in stretta connessione con le diverse scuole del territorio;
- seminari pubblici rivolti alla cittadinanza per favorire una collaborazione tra le istituzioni e le famiglie presenti sul territorio.

## 8.3

**La formazione: "Ripensare il disagio  
per promuovere l'agio"**

La proposta formativa così attivata e condivisa, all'interno del gruppo permanente interistituzionale, si è strutturata in due tipologie di attività formative.

Un corso di formazione, svolto tra settembre e ottobre 2006, articolato in un ciclo di 3 moduli, della durata di 3 ore ciascuno, per un totale di 27 ore, che ha coinvolto il collegio docenti dei 3 istituti scolastici del territorio (Istituto comprensivo e Direzione didattica di San Giovanni in Persiceto, Istituto comprensivo di San Matteo di Decima), per un numero complessivo di 190 partecipanti su un totale di 200 insegnanti.

Un'attività di formazione sul campo, avviata, a seguito del percorso già svolto, con un gruppo di insegnanti, appartenenti alla realtà scolastica dell'Istituto comprensivo di San Giovanni in Persiceto.

Per quanto riguarda il corso di formazione (punto 1), dato il numero elevato dei partecipanti previsti all'interno di ciascun modulo formativo, non è stato possibile utilizzare efficacemente metodologie attive in aula, seppur comunque adottate, che favorissero la partecipazione, la continuità dei processi attivati e la piena fiducia dei partecipanti. Si è dunque puntato da una parte, su una valorizzazione degli esperti coinvolti e sulla pregnanza dei temi proposti in ogni singolo modulo, dall'altra, su un coinvolgimento e un supporto attivo dei dirigenti scolastici delle diverse scuole, per favorire la partecipazione di ciascun corpo docente.

I principali contenuti dei tre moduli formativi hanno focalizzato l'attenzione su:

- come gestire la complessità dell'attuale contesto di cambiamento politico/sociale;

- come promuovere il benessere in un'ottica olistica globale, di crescita della persona, ma anche da un punto di vista sistemico-organizzativo;

- come ridefinire il nostro sguardo verso il disagio;

- come ripensare le funzioni della scuola riscoprendo il valore dell'educazione tra cura parentale e sviluppo sociale; il "pensiero" rinnovato sulla scuola attraverso un ruolo e una partecipazione "vera" e più attiva degli insegnanti; concretizzare l'autonomia scolastica come assunzione di responsabilità di tutti gli attori coinvolti;

- come ridare valore all'efficacia della definizione del modello teorico e degli obiettivi nella progettazione finalizzata al benessere scolastico;

- come costruire la progettazione di un intervento di prevenzione al disagio scolastico.

Diversi gli obiettivi raggiunti, fra questi quelli che ci si era prefissati:

- garantire a tutti coloro che partecipavano un'informazione diffusa sui temi del disagio e del benessere a scuola e la possibilità di un confronto e approfondimento dei temi proposti negli incontri formativi;

- ridefinire e ripensare "insieme", all'interno dello spazio formativo, alle funzioni della scuola nella gestione della complessità del disagio, promuovendo nuove risposte di sistema della scuola che vanno sedimentate e "praticate" nel tempo;

- utilizzare la formazione come possibilità per raccogliere i bisogni e i contributi degli insegnanti coinvolti, per ri-orientare le future risposte formative-operative nelle diverse scuole del territorio, attraverso una valutazione finale dei percorsi formativi realizzati, discussa e condivisa, successivamente, con i vari soggetti del tavolo interistituzionale.

Riguardo al punto 2, attraverso le sollecitazioni dei temi trattati nei tre

moduli formativi e rilanciando ai partecipanti la possibilità di continuare a lavorare insieme, alcune insegnanti hanno manifestato la loro volontà e il bisogno, soprattutto, di proseguire in una formazione sul campo più operativa. Si è così attivato un gruppo interno alla scuola che vede la partecipazione di 9 insegnanti e della stessa dirigente scolastica. Dopo due incontri preliminari di conoscenza e condivisione delle aspettative e degli obiettivi che si intendono perseguire, il gruppo ha avviato un percorso di sviluppo su alcuni temi specifici, tutt'ora in corso di svolgimento, che si concluderà, in una prima fase, con la restituzione in sede del collegio docenti, del percorso fatto. In una seconda fase, i risultati e gli sviluppi attesi, dalla formazione di questo gruppo, verranno condivisi all'interno del gruppo permanente interistituzionale del Comune di San Giovanni in Persiceto.

Ciò che si è di fatto avviato e concretizzato, attraverso l'incontro e il confronto con le diverse risorse del territorio, nel rispetto delle diverse competenze e dei ruoli agiti, è stata un'azione comune: il dare visibilità e forma al significato pragmatico di "partecipazione" attiva verso un ben-divenire non solo della scuola, ma anche della comunità di appartenenza.

# “Impronte Digitali”: i laboratori delle emozioni

di *Vincenzo Caporaso*

La premessa da cui siamo partiti è che le persone, e in particolare i giovani, molto spesso fanno fatica a “trovare le parole” per dire, esprimere, manifestare il proprio dissenso/disagio/senso di solitudine, se non attraverso azioni “eclatanti”: bullismo, vandalismo, dispersione scolastica, piccola criminalità, eccessi di aggressività, uso di sostanze stupefacenti, abuso di alcool ecc. Consideriamo tutti questi atteggiamenti e/o comportamenti come sintomi di un malessere non altrimenti esprimibile. Segnali, quindi, non patologie. La nostra proposta è stata quella di fare in modo che i giovani avessero un luogo e uno spazio dove poter trovare un senso al loro malessere, dare a questo un nome, esprimerlo con comportamenti non autolesionisti o etero-aggressivi e, al tempo stesso, alimentare la loro capacità di sviluppare competenze e benessere. Su questa premessa abbiamo immediatamente trovato piena sintonia con i referenti del Quartiere Saragozza del Comune di Bologna, che hanno deciso di finanziare il progetto.

Nessuna metodologia di ricerca o di progettazione partecipata può dirsi autenticamente tale se l’adesione dei beneficiari individuati non è attivata sin dalle prime fasi della concezione. Ecco perché il progetto che abbiamo presentato tracciava le linee generali di un lavoro che si è poi perfezionato nel corso della sua realizzazione. Lo scopo fondamentale, infatti, è stato quello di costruire un processo di appropriazione dei temi e delle soluzioni da parte dei giovani beneficiari del progetto. Abbiamo pensato che questo fosse l’unico modo per non metterci nella posizione di “coloro che sanno”, ma in quella di facilitatori di processi di sviluppo. L’idea è stata quella di creare un Laboratorio delle emozioni, centrato sull’uso del video come strumento di autorappresentazione.

Alle persone che facevano parte del gruppo target è stato chiesto di scegliersi un’emozione che sentivano come “pressante” e che desideravano esprimere. Sull’emozione identificata è stato costruito un video della durata di 10 minuti. Ma, se visto in termini metodologici, è possibile utilizzare più video a cui si possono dare il nome di un’emozione: il posto di Rabbia, il posto di Tristezza, e così via per Frustrazione, Dolore, Amore, Solitudine, Amicizia ecc.

I giovani che partecipano a questi laboratori co-costruiscono, guidati da facilitatori esperti di mondi giovanili, un luogo mentale e fisico che esprima un’emozione. In questo “luogo” potranno successivamente “entrare” altre persone (giovani e meno giovani, semplici cittadini e amministratori) che vogliono “sperimentare” come e di cosa è fatta, ad esempio, la solitudine dei giovani. La scelta di quali emozioni “rappresentare” è decisa dai partecipanti; così come la forma (o le forme) espressiva che preferiscono utilizzare: nel nostro caso la telecamera.

Dal punto di vista tecnico e metodologico l'uso di questo strumento è efficace per gruppi che coinvolgono al massimo dodici unità. Conseguentemente, si è previsto di organizzare da uno a tre gruppi, secondo l'interesse suscitato dalla proposta. Al termine dell'esperienza il facilitatore esperto dovrà essere in grado di condurre i partecipanti alla rielaborazione di quanto realizzato: dare parola all'espressione di sé, per permettere loro non solo di *entrare* nelle emozioni, ma anche di *uscirne* se è il caso, di *riconoscerle* e imparare a *gestirle* e, comunque, di non negarle.

Sostanzialmente i punti cardine del lavoro con i ragazzi/e che partecipano al Laboratorio è centrato sui seguenti aspetti:

- riconoscere, denominare, accogliere, accettare, imparare a gestire e a controllare quella parte del sé, fatta di radici, emozioni, sentimenti, fragilità emotive, debolezze;
- tentare di ricomporre frammentazioni di identità spesso separate fra mente-corpo-cuore;
- comunicare con un vocabolario fatto non solo di parole, ma anche di immagini, di sguardi, di toni, di sensazioni, di silenzi, narrando di sé, di altri, per altri;
- esprimersi liberamente senza timore di essere giudicati e senza giudicare;
- accogliere e contenere la differenza, lasciarsi attraversare da altri punti di vista.

In tutto questo la videocamera assume il ruolo di mediatore affettivo-relazionale tra ciò che si prova e come lo si rappresenta agli altri: usata come mezzo di indagine e di narrazione offre notevoli esperienze affettive, emotive, psichiche e linguistiche che costruiscono un percorso di conoscenza più proprio, più motivante, più consapevole; consente una lettura percettivo-emotiva dell'interiorità dei partecipanti al Laboratorio; guida a una maggiore scoperta dei significati, a ricavarne personali emozioni e suggestioni; favorisce il coinvolgimento anche di chi ha una scarsa competenza della lingua italiana.

Lo scambio di narrazioni e di esperienze permette di prendere consapevolezza di essere tutti coinvolti negli stessi problemi della crescita, della costruzione della/e identità, dei rapporti intra/interpersonali.

*Risultati?* Al primo Laboratorio hanno partecipato 8 ragazzi e ragazze, di scuole e nazionalità diverse. Con aspettative, desideri ed emozioni diverse. Ma hanno lavorato insieme per dare forma al loro mondo interiore. La modalità scelta è stata quello di un video, intitolato *Fuori onda*, che ha vinto la “Targa DAMS” – Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Torino, conferita al miglior prodotto del concorso “Under 18 Extrascuola” al “Sottodiciotto Film Festival 2006” di Torino.

*Il perché di un'idea* Il contesto entro cui si inserisce la proposta che vi abbiamo presentato è il Quartiere Saragozza del Comune di Bologna. È con loro che abbiamo guardato agli spazi e alle occasioni di aggregazione esistenti per la fascia d'età considerata. I punti d'incontro (istituzionali o informali) sono pochi, minimi, residuali. All'interno del quartiere operano diverse scuole superiori, ma gli incontri extra scuola avvengono per “migrazione” in altri contesti e/o zone della città. Lo scopo condiviso con i referenti del quartiere è stato perciò quello di trasmettere e far trasmettere ad altri l'idea di un quartiere non solo come spazio “calpestaibile” o “attraversabile”, ma come luogo di possibilità espressiva, di creazione di un senso di appartenenza, di cittadinanza. L'esperimento ci sembra riuscito, anche se non terminato. Il Laboratorio è stato riproposto ad altri ragazzi/e ed ha prodotto un nuovo lavoro video; mentre scriviamo, ci stiamo accingendo all'organizzazione della presentazione pubblica del nuovo video, che si chiamerà: *Lo schermo nero*.



## Parte terza

Ri-pensare le esperienze  
e i modelli ad esse sottesi



# Promuovere il benessere a scuola: cornice teorica e metodologia di riferimento

di *Elvira Cicognani*

## 10.1

### Il benessere a scuola: aspetti teorici

Cercheremo ora di rileggere le esperienze di intervento nel sistema scuola descritte nel capitolo precedente contestualizzandole all'interno del dibattito più ampio sul significato di *benessere* e di *promozione* del benessere, attualmente diffuso in ambito psicologico e psicosociale.

#### 10.1.1. Livelli di analisi e significati di benessere

Diversi sono gli approcci con i quali è possibile affrontare lo studio del benessere nel contesto scolastico. Non sono fra loro incompatibili, ma le informazioni che ci forniscono sono piuttosto di natura complementare.

A un livello più semplice, possiamo affrontare la questione da un punto di vista primariamente *individuale*, concentrandoci sul benessere (o malessere) dei singoli, in questo caso gli “attori” presenti nel contesto della scuola, nell'ambito dei rispettivi ruoli (ad esempio studenti, docenti). Se ci interroghiamo sugli aspetti che qualificano il benessere o il malessere delle singole persone possiamo avvalerci dei contributi di una vastissima letteratura scientifica in ambito psicologico, che, sulla scia dell'estensiva definizione di salute proposta dall'OMS, ha esplorato (e concettualizzato nell'ambito di vari modelli teorici) in modo minuzioso le molteplici dimensioni e articolazioni della condizione di benessere. Negli ultimi vent'anni, lo spostamento del focus di attenzione dalla dimensione negativa, disfunzionale, del funzionamento psicologico e psicosociale (a livello di salute mentale, ad esempio sintomi di malessere, ansia, depressione; a livello di salute fisica, comportamenti a rischio per la salute; sociale, come i comportamenti trasgressivi) a quella positiva del funzionamento “ottimale”, esaminata nella sua specificità, ha condotto all'introduzione di numerosi costrutti per descrivere il benessere, anche se grossolanamente riconducibili a due principali visioni o “filosofie”, l'una che identifica il benessere con la presenza di stati affettivi piacevoli (felicità, emozioni positive, soddisfazione per la vita, benessere soggettivo), visti come fini a se stessi, meta desiderabile in una logica essenzialmente individualistica (edonismo; cfr. Diener, 1984), l'altra che riconduce il benessere individuale ad aspetti come il possesso di competenze, lo sviluppo positivo, la crescita, l'autorealizzazione, la resilienza, l'empowerment (eudaimonia; cfr. Ryff, 1989; Ryan, Deci, 2001; Cowen, 2000). In questa prospettiva, studiare il benessere a

scuola significa, ad esempio, indagare i vissuti personali di soddisfazione, di felicità, il possesso di capacità (ad esempio *skills*, capacità di coping e resilienza), la presenza di indicatori di “sviluppo positivo” negli studenti, oltre ai fenomeni che segnalano la presenza di vissuti di malessere come la diffusione di comportamenti a rischio e trasgressivi, sintomi di disagio ecc.

A questo livello di analisi, molta attenzione è stata dedicata allo studio del benessere e del malessere degli studenti ed esula dagli scopi di questo contributo proporre una rassegna. Minore è l'interesse verso il benessere degli insegnanti (e le altre figure presenti nel contesto scolastico), per lo più riconducibile alle ricerche sul tema dello stress e del burnout nell'ambito della professione docente. In entrambi i casi la letteratura scientifica offre anche informazioni sui fattori che, a livelli diversi, influenzano la condizione di benessere o malessere, che sono di aiuto nella progettazione di interventi di promozione.

Un modo diverso per affrontare la questione consiste nel considerare il benessere come un *fenomeno relazionale*, che si origina/attualizza nel contesto di relazioni interpersonali e di gruppo (ad esempio relazioni fra studenti, fra studenti e docenti, a livello di gruppo classe). Potremmo domandarci in questo caso quali siano le caratteristiche e gli indicatori che contraddistinguono il buon funzionamento delle relazioni (diadiche e di gruppo), al punto da tradursi in una condizione di benessere collettivo oltre che individuale. Su questo terreno i modelli teorici e i dati disponibili sono inferiori e meno definiti, anche se possiamo individuare facilmente alcuni possibili indicatori a livello di elementi come la capacità di gestire i conflitti in modo costruttivo, lo stile di leadership, la presenza di una buona comunicazione, la condivisione di obiettivi, la presenza di un senso di appartenenza e di identificazione con il gruppo, il coinvolgimento e la partecipazione dei singoli alle attività comuni. Si tratta di indicatori riferibili a processi e dinamiche, che hanno ripercussioni non solo sui vissuti emotivi dei singoli, ma anche sul funzionamento ottimale delle relazioni e dei gruppi, che nel contesto scolastico si traducono in opportunità di apprendimento e di crescita e svilupperanno positivi.

A un livello ancora superiore potremmo affrontare l'argomento del benessere da un punto di vista *organizzativo*, concentrandoci sulla scuola nel suo insieme. Gli studi sui fenomeni e sui processi organizzativi ci suggeriscono alcuni possibili indicatori per rilevare il “benessere della scuola come organizzazione”; fattori come, ad esempio, il clima organizzativo, la capacità di stimolare degli obiettivi e una visione chiari e condivisi e di saper riconoscere e valorizzare i singoli, il senso di appartenenza, sono in relazione con la qualità della vita dei singoli attori della scuola. Un'altra metafora applicabile alla scuola è quella della “comunità” (ad esempio comunità scolastica), che ci propone il concetto di “senso di comunità” come ulteriore dimensione di valutazione del benessere a livello collettivo e individuale.

Non occorre ricordare che questi tre livelli di analisi suggeriscono anche modalità di intervento in parte diverse, dal punto di vista dell'approccio, delle metodologie e del contenuto. Anche se l'obiettivo ultimo è sempre il benessere degli attori della scuola, il modo per raggiungerlo può variare a seconda che si intervenga direttamente sui singoli oppure sugli altri livelli organizzativi (ad esempio dalla classe all'istituto scolastico, fino alla comunità più ampia entro cui

la scuola è inserita). È chiaro, inoltre, che la visione del benessere essenzialmente individualistica che contraddistingue alcuni degli approcci allo studio del benessere individuale (benessere soggettivo) lascia il posto, negli altri livelli di analisi del fenomeno, al riconoscimento dell'imprescindibilità della dimensione del contesto sociale in cui il soggetto è inserito, che viene visto come componente integrante del fenomeno e non solo come "sfondo".

#### 10.1.2. Livelli di intervento nella promozione del benessere a scuola

Entrando più nel vivo degli approcci all'intervento di prevenzione e promozione del benessere attuati all'interno del contesto della scuola (sul significato dei due costrutti non ci soffermiamo ma rinviamo all'ormai ampia letteratura esistente; cfr. tra l'altro, Albanesi, Bertocchi, Migani, Vivoli, 2004; Zani, Cicognani, 2000) possiamo distinguerli a seconda del ruolo che viene assegnato alla scuola in tale processo.

A un primo livello, possiamo distinguere gli interventi che hanno come target gli adolescenti; questi sono rivolti a prevenire manifestazioni di disagio e malessere tipici di questa età e si realizzano a scuola perché si tratta di un contesto dove essi sono più facilmente raggiungibili (e in numeri ampi) e dove l'intervento stesso è più facilmente realizzabile. È questo il caso, ad esempio, degli interventi di educazione alla salute, di prevenzione dei comportamenti a rischio, di promozione del benessere mediante l'uso di metodologie collaudate basate su attività di gruppo come l'educazione socioaffettiva, l'educazione alle *life skills*, il metodo esperienziale ecc., riconducibili al modello di educazione alla salute di tipo informativo o basato sul self-empowerment (Zani, Cicognani, 2000). In questo caso, il focus di interesse non è necessariamente una scuola specifica, bensì i suoi utenti, e la scelta di operare in un contesto scolastico particolare nasce da considerazioni talora diverse dalla presenza di una richiesta e un bisogno (ad esempio l'opportunità di intervenire su una fascia di età potenzialmente vulnerabile). Per la stessa ragione, la scuola per lo più non partecipa attivamente alle attività di prevenzione e promozione del benessere, che non vanno generalmente a incidere sulle sue modalità di funzionamento.

Laddove si manifestano un bisogno o problematiche che sollecitano la scuola a chiedere la collaborazione di esperti per la realizzazione di interventi, possiamo avere la situazione in cui un istituto scolastico particolare – o alcune sue classi – diventa "oggetto", target di interventi. In tal caso l'intervento è più mirato, da un lato, alla conoscenza dei bisogni o dei problemi specifici della scuola e dei suoi attori e alla definizione delle metodologie più appropriate per fronteggiarli. Vi è una richiesta ad esperti esterni, che provvedono a effettuare una diagnosi dei problemi, e a definire le modalità di intervento più opportune (di tipo per lo più riparativo e volto a ripristinare i livelli di funzionamento "normali"). L'origine dei problemi viene ricercata non solo nelle caratteristiche tipiche degli attori della scuola (problematiche adolescenziali) ma anche in fattori organizzativi e strutturali peculiari dello specifico istituto (relazioni interne fra componenti). Rimane in ogni caso un intervento calato dall'esterno, anche quando nelle sue fasi di attuazione vengono coinvolte le diverse componenti della scuola, che vede i suoi attori in un ruolo per lo più di destinatari passivi.

È possibile tuttavia immaginare un altro modo di operare nell'attività di promozione del benessere a scuola, laddove si punta a favorire, negli attori della scuola, lo sviluppo di capacità autoriflessive e la presa di consapevolezza dei propri bisogni e delle proprie capacità di analisi e di intervento su se stessa (ovvero l'empowerment della scuola), che si traduce nella motivazione all'azione. In questo caso, è la scuola medesima e i suoi attori a definire, promuovere e realizzare l'intervento.

Percorrendo i tre modelli precedenti, vediamo pertanto come si passi da una concezione della scuola essenzialmente come "contenitore" di interventi, alla scuola vista come "oggetto" dell'intervento, per arrivare all'idea della scuola come "soggetto" attivo dell'intervento.

Le esperienze di promozione del benessere nel contesto scolastico presentate nel capitolo precedente sembrano testimoniare di questo avvenuto passaggio – negli attori della scuola – da una percezione di se stessi come "contenitore" o "oggetto" di interventi calati dall'esterno, alla presa di consapevolezza della necessità e della possibilità di farsi agenti attivi di cambiamento, di poter comprendere e governare i fenomeni che avvengono al suo interno imprimendo una direzione volta al raggiungimento di una migliore condizione di benessere e di qualità dell'organizzazione complessiva, oltre che dei singoli membri.

## 10.2

### **Favorire il protagonismo della scuola nella promozione del benessere: una questione di metodo**

Realizzare il passaggio a una scuola attiva e protagonista nella realizzazione delle condizioni di funzionamento ottimali (e promotrici di benessere per tutti i suoi componenti) non è un'operazione semplice. Occorre come premessa coinvolgere i diversi attori implicati in un percorso di riflessione e condivisione delle proprie percezioni e posizioni e farli dialogare, occorre co-progettare insieme il benessere a scuola. Le metodologie non possono essere calate dall'alto, in modo standardizzato (prescindendo dalla specificità del contesto in cui si opera) ma vanno scelte (e anche scoperte o inventate in modo creativo) dagli stessi attori, nell'ambito di una cornice di riferimento che è quella della ricerca-azione, della progettazione partecipata, dello sviluppo di comunità (Amerio, 2000). Anche la stessa prospettiva di benessere adottata non può essere prevista a priori, ma va esplicitata e condivisa fra i diversi attori.

Le esperienze descritte nel capitolo precedente, pur nella loro peculiarità, sono accomunate dall'adesione a questi principi guida e dall'utilizzo di metodologie volte a favorire il coinvolgimento e la partecipazione dei diversi attori, anche se a livelli diversi.

Un'esperienza come quella dei "laboratori delle emozioni" si rivela utile soprattutto nel lavoro con gli studenti, come strumento di prevenzione del disagio evolutivo e sociale e di promozione di vissuti di benessere, analogamente ad altre metodologie più collaudate e basate sul lavoro in piccoli gruppi proposte in letteratura, riconducibili al modello del group-empowerment (come l'educazione socioaffettiva, le metodologie esperienziali ecc.). Altre esperienze agiscono su livelli più ampi, come l'istituto, con la finalità di promuovere lo sviluppo e

il benessere dell'organizzazione scolastica e delle relazioni fra i suoi attori (ad esempio i Laboratori di miglioramento; la costruzione partecipata del patto formativo), in una logica di "sviluppo di comunità". Infine vi sono interventi che cercano di agire sul rapporto fra singolo istituto scolastico e territorio/comunità (e altri attori in essa presenti, altri istituti scolastici, enti locali) in una logica di lavoro di rete (la consulenza di processo, il progetto fit-net).

A prescindere dal livello in cui le varie esperienze descritte vanno a operare, si può rintracciare in tutte un "filo rosso" che le accomuna, sia nella "filosofia" che le ispira sia nelle metodologie, ma anche, e soprattutto, nell'essere iniziative nate autonomamente da istanze conoscitive e da una volontà di intervenire attivamente per migliorare le proprie condizioni di lavoro e di vita, espresse dagli stessi attori del mondo della scuola.

L'auspicio è che la spinta propulsiva che le anima non si esaurisca, ma anzi contribuisca ad alimentare una nuova cultura capace di sostenere i processi di trasformazione richiesti oggi alla scuola dai cambiamenti non solo a livello legislativo, ma dall'ineluttabile evoluzione (sociale, demografica ecc.) della nostra società, al punto da renderla capace di "governarli", anziché subirli. In tal senso, la consapevolezza della propria capacità di dotarsi di (e di saper utilizzare) strumenti e metodologie di intervento diventa cruciale.

### Bibliografia

- ALBANESI C., BERTOCCHI A., MIGANI C., VIVOLI V. (2004), *La promozione del benessere a scuola attraverso l'empowerment dei suoi attori*, in C. Migani (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma.
- AMERIO P. (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- COWEN E. L. (2000), *Community Psychology and Routes to Psychological Wellness*, in J. Rappaport, E. Seidman (eds.), *Handbook of Community Psychology*, Kluwer Academic Plenum Publishers, New York, pp. 79-100.
- DIENER E. (1984), *Subjective Well Being*, in "Psychological Bulletin", 95, pp. 197-229.
- RYAN R. M., DECI E. L. (2001), *On Happiness and Human Potential*, in "Annual Review of Psychology", 52, pp. 141-66.
- RYFF C. (1989), *Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well Being*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 57, 6, pp. 1069-81.
- ZANI B., CICOGNANI E. (2000), *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna.

## II

# I modelli di intervento dal micro al macro contesto

di *Cesare Fregola*

Il presente contributo ha un'origine peculiare che mette a sintesi un'esperienza di ricerca, di formazione e di progettazione organizzativa triennale ancora nel pieno della sua realizzazione<sup>1</sup>.

Il tema che mi è stato assegnato si riferisce ai modelli per ideare, progettare e realizzare interventi a scuola, nella scuola e per la scuola pensandola insieme al contesto e all'ambiente di riferimento nel quale opera e in cui è inserita.

In un lavoro collettaneo, dove i livelli di ampiezza e di approfondimento non possono essere definiti se non all'interno delle caratteristiche della rete di ruoli in cui ciascuno è detentore di un proprio repertorio di competenze, di vincoli e di metodologie di "connessione", si rischia di far torto al rigore del lessico specifico delle varie discipline a cui si fa riferimento intenzionale. Inoltre si potrebbero attribuire ai costrutti, agli schemi concettuali e teorici, o ai piani di azione, accezioni che si muovono nel proprio sistema di riferimento e di conseguenza, comprensioni, incomprensioni e rischi di fraintendimenti potrebbero essere così "spesso in agguato".

E allora rinverrò alla letteratura<sup>2</sup> e agli autori scelti, gli approfondimenti o le indicazioni che fanno da sfondo alle riflessioni che proporrò e utilizzerò un approccio guidato da metafore o analogie per facilitare il confronto, lo scambio, la costruzione di criteri utili per possibili *accostamenti* capaci di connettere sistemi di competenze finalizzati alla *realizzazione di valore* nella prospettiva del benessere.

Questa premessa ha un duplice senso:

- dichiarare le intenzioni metodologiche;
- descrivere da subito il processo necessario per pensare ai *modelli di intervento* in una prospettiva dinamica e intendere come punto di arrivo una sorta di *metamodello* capace di integrare e di mantenere le specificità di ogni ruolo della scuola e del contesto di provenienza di altri ruoli che con questa si connettono.

### II.1

#### La prospettiva ecologica integrata

Vista la variabilità degli scenari economici, socioculturali e politici si può spostare la lettura delle interazioni fra la scuola e l'ambiente esterno nel quale questa è immersa a partire da alcune caratteristiche dei sistemi aperti e complessi.

Quando nei sistemi si presentano fasi di innovazione che non procedono

in modo lineare e perturbano in modo poco prevedibile l'evoluzione dei fenomeni che si sviluppano al suo interno vengono meno alcuni riferimenti che hanno dato stabilità ai comportamenti ritenuti efficaci per interpretare ogni ruolo<sup>3</sup> e svolgere le attività professionali che ne caratterizzano lo scopo e le funzioni. Di fatto quanto più l'ambiente è stabile tanto maggiore è la probabilità che l'interpretazione del proprio ruolo vada resa funzionale a rappresentare e sviluppare in modo efficace le attività da mettere in atto per conseguire i risultati attesi. Se l'ambiente costringe le persone a interpretare il proprio ruolo, quando le sollecitazioni che derivano dalle istanze di ridefinizione dei processi organizzativi e delle modalità di stare o rimettersi in relazione fra ruoli stessi, vanno a strutturarsi percorsi di riadattamento che comportano la messa in gioco dei repertori di esperienza e delle competenze necessarie a integrare le innovazioni non solo rispetto alle attività ma anche rispetto al senso da rinnovare che le orienta.

In queste fasi di maggiore turbolenza dell'ambiente il ruolo può essere considerato come una bolla fra la persona e l'organizzazione la cui permeabilità definisce il processo di identificazione.

La ridefinizione del ruolo comporta la ridefinizione delle aspettative, delle competenze professionali, relazionali e organizzative e la definizione intenzionale di un progetto di sviluppo, che si muove secondo un principio di reciproca possibile influenza, che pone le persone a contatto con le dinamiche di scambio in via di ri-definizione e di riequilibrio fra istanze delle trasformazioni e portati della tradizione.

Con questa consapevolezza si pone sullo sfondo una metodologia che consenta di:

- esplorare le possibilità di “riportare alla linearità” soltanto quei fenomeni che sono regolati da leggi della prevedibilità e della sequenzialità, dal principio di non contraddizione e della possibilità di riduzione del confronto a significati almeno situazionalmente definibili;
- ricercare strumenti e forme di comunicazione per quei fenomeni che appaiono o si presentano in forme “caotiche” rispetto alle quali oltre all'ambiguità si possono presentare forme contraddittorie di scambio e in cui vale un principio di polisemanticità, che “costringe” a definire, ridefinire o fondare il contesto di riferimento prima di avviare lo scambio sui contenuti;
- valorizzare le forme di “auto-organizzazione” per ricondurle a modelli che potrebbero facilitare e promuovere un attuale, essenziale ed evolutivo scambio fra individuo e ambiente e poter ridefinire l'interazione fra ruoli della scuola nella prospettiva di processi che la connessione fra le organizzazioni le culture organizzative con cui vengono in contatto con rinnovate forme di confronto e scambio comporta.

Si pone a tale scopo sullo sfondo di questo lavoro il paradigma interpretativo della *prospettiva ecologica*<sup>4</sup> da intendere come un insieme di situazioni-eventi che si prospetta per insegnanti, genitori, alunni e altri ruoli nelle fasi di transizione, di trasformazione, che non sono solo quelle del ciclo di sviluppo dell'individuo in un ambiente stabile, ma anche quelle che le trasformazioni di un *ambiente variabile* comportano per la continua evoluzione professionale e per le modalità di stare in relazione con gli altri ruoli e con la propria organizzazione.

A scuola le trasformazioni che le innovazioni comportano possono influenzare più o meno direttamente il processo di insegnamento-apprendimento. Di fatto, considerando quello attuale come un momento di “transizione dell’ambiente e del contesto organizzativo scolastico”, ciò che accade può influenzare in modo significativo la didattica sia se si tenta di “resistere al cambiamento” sia se si avviano percorsi intenzionali di cambiamento.

La riflessione alla base di questo tentativo di definizione di un metodo è che innovazione e tradizione interagiscono e le loro “contaminazioni” non sempre si possono percepire e leggere a partire da schemi interpretativi della realtà, che in parte appartengono ai saperi organizzativi consolidati della scuola e in parte al sistema delle convinzioni individuali, oltre che ai processi di identificazione delle persone con il proprio ruolo. La prospettiva ecologica ci consente di vedere le cose a partire dalle persone oppure dai ruoli, o dalla parte dell’organizzazione o dell’ambiente, distinguendo il punto di partenza dell’analisi e ponendo comunque le basi per cogliere intenzionalmente e con una prospettiva decisa a priori i processi di interdipendenza fra micro e macro, fra le parti e il tutto.

Come è noto, cambiamento e apprendimento sono in stretta relazione; se il cambiamento è guidato da una decisione autonoma del singolo, il progetto realizzativo che lo supporta, anche se impegnativo, può contare su motivazioni intrinseche. In altri termini, se c’è la motivazione personale a trasformare un’innovazione in cambiamento, i livelli di partecipazione e di impegno personale sono sostenibili a prescindere dai risultati che tutto il sistema organizzativo può conseguire.

Se il cambiamento è per qualche ragione imposto dall’esterno e c’è motivazione da parte delle persone a partecipare occorre mettere a punto un *progetto di cambiamento* che necessita di strategie, metodiche e strumenti necessari a rivisitare il patto professionale che ogni persona ha fatto con il proprio ruolo, per confrontare le richieste con i repertori di competenze da mettere in campo.

Se il cambiamento è per qualche ragione imposto dall’esterno e non c’è motivazione da parte delle persone a partecipare e a impegnarsi le cose si complicano, perché il *progetto di cambiamento* necessita sì di strategie, di metodiche e di strumenti che fanno rivisitare il patto professionale che ogni persona ha fatto con il proprio ruolo, ma diventa necessario confrontarsi con alcuni fenomeni comunicativi che si sviluppano ogni qualvolta passato e futuro incerto, ambiente esterno e dinamiche personali si mettono a confronto per contrastare le “minacce” che derivano dall’innovazione.

A questo riguardo, tra i fenomeni osservabili si possono evidenziare:

- le modalità comunicative che derivano dai timori di dover abbandonare attività o modi di gestire le attività in maniera esperta e di cui si ha padronanza, in quanto l’innovazione modifica in modo sostanziale le prassi consolidate;
- le modalità comunicative che derivano dal desiderio di disfarsi di attività o di modalità di gestione delle attività poco gradite e che, si spera, l’innovazione consenta;
- le modalità comunicative che derivano dai timori dell’ignoto, di orizzonti non chiari e rispetto ai quali non si ha la possibilità di prevedere se e in che

modo il proprio repertorio di competenze resta adeguato per gestire l'innovazione;

– le modalità comunicative tipiche del pensiero intuitivo, ma anche un po' magico, che è capace di disegnare scenari a misura delle proprie aspettative o convinzioni su come le cose “dovrebbero” o “potrebbero essere se...”.

In ogni caso le spinte conservative e quelle innovative si contrappongono, possono generare conflitti nei *dialoghi interni*<sup>5</sup> e avviare dinamiche contrastanti che, in modo più o meno consapevole, entrano nei processi di comunicazione sociale determinando climi relazionali articolati difficili da gestire con il solo sapere dell'esperienza. Se poi l'orizzonte di scopo delle innovazioni è difficilmente delineabile, le resistenze al cambiamento possono attivare forme di interazione che hanno la capacità di mettere in tensione il sistema delle convinzioni individuali e dei gruppi sociali. Gli effetti sono molteplici: da reazioni di negazione e rifiuto a risposte che attingono a repertori di competenze di cui si dispone o all'attivazione verso repertori di *altre competenze*. Se il repertorio dei comportamenti, in particolare quelli che sono agiti in modo più inconsapevole, consente di continuare a procedere in modo efficace all'interno delle mutate condizioni organizzative, le dinamiche sono riconducibili prevalentemente a quelle già consolidate nella vita del gruppo; se, invece, occorre attingere ad altri repertori che magari sono poco noti e appartengono ad altre culture organizzative, si rende necessario avere orientamento, guida, formazione e anche la disponibilità ad accostarsi a queste esperienze e competenze con la sospensione del pregiudizio. Alla ridefinizione e all'evoluzione degli schemi che sono necessari per stare in questa complessità, nell'approssimazione che ogni cambiamento può comportare – temporaneamente o in modo permanente – potrebbe discendere qualche opportunità per la ricerca di modelli che non siano riconducibili soltanto alla cura o alla prevenzione negli ambiti di applicazione che la caratterizzano, ma portatori di un *sapere di processo* in grado di favorire lo sviluppo di piani di interazione fra l'individuo e il proprio ruolo per ridefinire le direttrici del cambiamento. Questo processo potrebbe consentire uno sviluppo dei ruoli in una prospettiva ecologica in grado cioè di guidare l'azione in un'ottica di apprendimento continuo e verso un esercizio di competenze cognitive, emotive e sociali, che derivano dalle caratteristiche della complessità e da rinnovate capacità di scambio in modo tale che l'interazione fra l'individuo e l'ambiente favorisca lo sviluppo di entrambi.

## II.2

### Per un sapere dell'interconnessione nella relazione fra ruoli

Bronfenbrenner (1979, p. 31) a proposito dell'ecologia dello sviluppo umano così si esprime:

Un ambiente ecologico è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili a una serie di bambole russe. Al livello più interno vi è la situazione ambientale puntuale, che comprende l'individuo in via di sviluppo; in un secondo livello ci sono le relazioni fra le situazioni ambientali. Si tratta dei legami che influenzano direttamente le situazioni puntuali stesse. In un terzo livello ci sono eventi che influenzano

lo sviluppo pur verificandosi in situazioni ambientali in cui l'individuo stesso non è neppure presente. Infine, più all'esterno, il tutto si inserisce in una *cultura*, che determina lo schema per l'organizzazione di ogni situazione ambientale. Variazioni dello schema implicano modificazioni correlate nel comportamento e nello sviluppo. Un cambiamento di ruolo o di situazione ambientale comportano una modifica della posizione dell'individuo. Al modificarsi della posizione si parla di *transizione ecologica*.

Di fatto, generare connessioni fra ruoli è un generare direttamente o indirettamente connessione fra contesti.

In questa accezione micro e macro diventano situazionali. I fenomeni della quotidianità a scuola sono influenzati in modo sempre più diretto dai fenomeni dell'innovazione continua.

Per esempio:

- l'innovazione nelle decisioni politiche e nei conseguenti effetti in tutto il sistema e nei processi di comunicazione fra scuola e territorio o fra scuola e *ambienti famiglia*;
- l'innovazione continua più che delle tecnologie, dei livelli di utilizzo che se ne delineano nei processi di comunicazione fra i vari ruoli e le varie istituzioni direttamente o indirettamente coinvolte o interessate all'accesso, la trasformazione, l'utilizzo, delle informazioni o dei servizi rispettivamente generate;
- l'innovazione nei tempi di applicazione e di trasformazione delle innovazioni in cambiamento dovute al succedersi di "aggiustamenti" a decisioni già prese e a piani di cambiamento già avviati.

Le conseguenze di questa dinamicità hanno trovato in risposta i tentativi di prestare attenzione alla *cultura del servizio* e ai modelli organizzativi che a questa fanno riferimento (cfr. Grönroos, 1994).

Al di là di esiti circoscritti in esperienze efficaci e funzionali, non trapela un risultato di sistema nella diffusione di modelli organizzativi o nella revisione dei modelli organizzativi strutturali, coerenti con il portato gestionale e operativo di quei modelli stessi. La qualità del servizio richiede un approccio qualitativo opportuno e una dotazione di strumentazioni idonee alla definizione dei profili di promessa di servizio, rispetto alla quale poter poi misurare il livello non solo di soddisfazione, ma anche di impatto nella determinazione di risultati che consentono all'organizzazione di apprendere.

Molti termini del lessico della cultura del servizio si sono diffusi, si pensi per esempio a: qualità del servizio, cliente, fornitore, miglioramento continuo, gruppi di miglioramento, Laboratori di miglioramento, empowerment, Carta dei servizi ecc.

Ma quanti di questi termini hanno assunto un significato univoco negli scopi e nella definizione di obiettivi di cambiamento dichiarato e poi misurato a scuola?

Senza alcuna pretesa di generalizzare a mo' di analogia, si può pensare al POF.

Quanti POF sono il risultato di un coinvolgimento complessivo a tutti livelli nella definizione dei valori di riferimento, degli intenti caratterizzanti quella scuola, in quel territorio e in quel contesto specifico in funzione delle risorse disponibili e accessibili?

Quali POF oltre che la dichiarazione dei servizi propongono in dotazione strumenti operativi o la definizione dei luoghi della comunicazione finalizzata a raccogliere durante la gestione della quotidianità gli elementi per monitorare il conseguimento dei risultati previsti per orientare le azioni successive verso gli obiettivi in una cultura che non vuole ricercare “colpe” bensì relazioni fra azioni e conseguenze?

Ebbene, la cultura del servizio ha questo presupposto nel suo DNA. È molto alto il rischio che il POF divenga atto formale a istanze burocratiche invece che un luogo descritto da un documento formale co-costruito con metodo, con criteri di partecipazione che via via fanno sentire un maggior senso di adesione al ruolo, di responsabilità e di appartenenza alla comunità. Non è solo con i modelli della qualità del servizio che si possono conseguire questi risultati, ma neanche “magnificandone” qualche altro da ergere a universo univoco nel quale trovare tutte le soluzioni possibili.

*D'altronde, è tempo di interconnessione e di trasversalità fra contesti piuttosto che chiusura, per quanto specializzata, in un contesto metodologico univoco.*

Si può parlare di sistemi che a loro volta sono capaci di apprendere in relazione a uno degli assunti che consiste nel considerare le strutture sociali come un costruito artificiale e umano in un momento della storia dell'economia in cui le organizzazioni hanno la necessità di introdurre modelli gestionali centrati su una maggiore partecipazione degli individui ai processi decisionali e di problem solving. Il saper apprendere dei singoli e il sapere apprendere dell'organizzazione *learning organization* (Senge, 1992)<sup>6</sup>, potrebbero essere considerati due fattori che convergono verso l'idea che conoscere non consiste nello scoprire o nel rilevare ciò che forse: “...si sapeva già”, “...abbiamo sempre fatto così” ma, anche, nel progettare nuove strutture in una dimensione sociale che si situi in un alveo organizzativo già preesistente che può fare da incubatore dell'identità dei ruoli organizzativi ridefiniti e conferire la possibilità di interrelare e di interconnettere il sistema organizzativo e l'ambiente secondo finalità riconoscibili e con i principi base dell'ecologia. Alcuni contributi (Rullani, 1994) individuano nella capacità di elaborare nuove conoscenze uno dei tratti salienti delle organizzazioni innovative e approfondiscono il tema rappresentando il *ciclo cognitivo dell'organizzazione* come un processo evolutivo che si svolge lungo due assi: *a*) quello del passaggio da implicito a esplicito, che rileva le esperienze e le competenze che vengono agite in modo inconsapevole per poterle agire al di fuori dello schema comportamentale che “meccanicamente entra in gioco”; *b*) quello del circuito individuo-gruppo-individuo. Quest'ultimo è considerato come un vero e proprio processo di conversione delle conoscenze individuali in conoscenze che vengono socializzate, esplicitate, formalizzate, combinate con quelle di altri gruppi o persone e, infine, rese attive e nuovamente interiorizzate dai singoli (Nonaka, Takeuchi, 1997, p. 97). In questo modello sono indicati due tipi di conoscenza:

1. *conoscenza tacita*, che si riferisce al contesto dal quale è derivata e a elementi cognitivi, cioè schemi, paradigmi, credenze e punti di vista, abiti mentali, che vengono posti alla base del sistema di percezione e interpretazione della realtà; elementi tecnici, cioè saperi, capacità e competenze specifiche della produzione nel proprio contesto;

2. *conoscenza esplicita*, che si riferisce al contesto esterno con il quale l'organizzazione viene a contatto e che direttamente o indirettamente influenza i processi produttivi della stessa organizzazione. È una conoscenza spesso specifica, che quindi è codificata in un linguaggio, l'accesso al quale dipende dalla comprensione dei codici che utilizza o almeno di codici intermedi.

In sintesi il processo consiste nel fatto che la conoscenza tacita, quella prevalentemente stabilizzata nell'esperienza, viene agita dai singoli e nella comunicazione fra gli attori in modo consapevole in quanto si riconduce alle routine professionali e organizzative. Quando questi comportamenti entrano in gioco in un ambiente mutato, potrebbero non essere più efficaci. Allora diventa necessario individuare e rilevare le conoscenze tacite attraverso il confronto, con lo scopo di ritradurle in un linguaggio comune che consenta di recuperare il sapere dei singoli per renderlo patrimonio di tutti. Successivamente si valuta se è sufficiente avere recuperato e ridistribuito il sapere tacito in forma esplicita e comprensibile oppure se non sia necessario integrare quel sapere con saperi esterni che si ricombinano con quelli interni per dar luogo a nuovi apprendimenti per i singoli e per l'organizzazione (Fregola, 2003). Completata l'integrazione si riavvia il processo di riconduzione a un nuovo sapere tacito che via via diventerà nuova rassicurante "routine". Il termine routine può essere letto, in questo caso, come nuova competenza dei vari ruoli. Ad esempio le competenze organizzative del collaboratore, dello staff sono tacite: chi agisce non è detto che sia consapevole di tutta la portata di competenze necessarie a svolgere i compiti previsti. Per esempio, l'innovazione nelle figure di staff distribuisce loro, in parte, alcuni compiti e responsabilità tipiche di ruoli che possono utilizzare le leve gestionali di tipo gerarchico, ma da *primus inter pares*. Allora è necessaria una fase, in genere conflittuale, di *estrazione* delle competenze tacite e di condivisione del linguaggio al fine di garantire la riconoscibilità dei compiti e le responsabilità di ciascuno in riferimento al ruolo da ricoprire e al nuovo modo di mettersi in relazione, comunque da collega, con quel ruolo. Quando ci si rende conto del fatto che possono essere utili alcuni modi di partecipazione, occorre integrare le proprie competenze con quelle necessarie a utilizzare nuovi strumenti, ma anche a gestire rinnovate modalità di stare e mettersi in relazione fra colleghi. Così si passa alla fase di integrazione del sapere interno con quello esterno, ma senza prescindere delle competenze relazionali che necessariamente mettono nella condizione di riposizionarsi e di riuscire a distinguere il conflitto di competenza, quello organizzativo e quello di ruolo da quello interpersonale. Infine, quando si è anche pervenuti alla padronanza dei contenuti o dei rinnovati processi di comunicazione, continua a essere attiva l'attenzione alle modalità di relazione fino a tornare a inserire nella quotidianità compiti, metodologie e processi ridefiniti.

Vista poi l'appartenenza dei ruoli a più contesti, le relazioni che si possono stabilire sono variegate: le interconnessioni possibili possono svilupparsi in differenti modi che dipendono dalla comunicazione fra i ruoli della scuola e i ruoli che gli stessi individui occupano nel contesto sociale nel quale sono immersi. Di fatto i luoghi e i modi della comunicazione sociale si sono evoluti in modo dinamico anche in relazione al fatto che sono stati introdotti nuovi strumenti, che danno nuove forme all'interazione sociale. Le osservazioni con-

dotte hanno consentito di rilevare che i processi che si possono sviluppare all'interno del campo di comunicazione intenzionale non possono non tener conto degli altri contesti nei quali l'individuo è immerso<sup>7</sup>.

Nella scuola dell'innovazione, alle innumerevoli transazioni ecologiche corrispondono innumerevoli dinamiche comunicative spesso inconsuete che entrano nello *spazio comunicazionale*. Gestire il cambiamento nella prospettiva di una coerente e attuale qualità dell'istruzione pone in una prospettiva di apprendimento organizzativo l'esercizio delle competenze cognitive e *del dire* guidato anche dalle competenze emotive e dai relativi processi relazionali, consapevoli o no, contaminati dalle dinamiche dell'innovazione. Può esserci la necessità di orientare, riorientare o riattivare energie che nella vita di relazione della rete dei ruoli scolastici sono rimaste *legate*, perché fino a oggi non era necessario farle entrare in gioco. Di fronte a situazioni innovative i processi che si sono attuati hanno richiesto un passaggio in più rispetto allo sviluppo delle attività specifiche di apprendimento sui task professionali implicati nell'innovazione stessa: si può scegliere di lavorare sulle sequenze di dialogo interno apprese nel repertorio di vissuti ed esperienze che spesso hanno fatto da movente, o comunque hanno indirizzato il sistema di convinzioni verso l'apprendimento dei comportamenti di ruolo, e che si è osservato entrare automaticamente in gioco. Un intervento non "clinico", ma pedagogico, psicopedagogico e socio-organizzativo, finalizzato alla "decontaminazione" di istanze interne rilette in funzione della variazione dell'ambiente nel quale agire le proprie convinzioni, potrebbe portare a una rivalutazione del sé, a un recupero dell'identità professionale e alla ridefinizione del sistema di valori della scuola e degli individui. Se l'autoefficacia, una volta appresa, è condizione sufficiente, oltre che necessaria, per il governo strategico dei processi di apprendimento in ambienti complessi e mutevoli, allora il parallelismo fra ambiente ecologico e contesto organizzativo ecologico potrebbe fornire indicazioni per considerare le riunioni luoghi di apprendimento dove si possono rilevare saperi taciti, ricombinarli per avviare un processo di ri-assimilizzazione e ri-accomodamento negli schemi dei singoli all'interno del proprio ruolo e della rete dei ruoli interni ed esterni con cui sono interconnessi: è un *sapere per saper divenire* nella complessità, con la capacità di gestire i rischi che derivano dalla minaccia all'identità del singolo in funzione dei ruoli che interpreta o di cui è portatore. In riferimento agli studi sulle intelligenze multiple si può mettere in evidenza che la complessità dell'ambiente che la mente umana ha concorso a determinare richiede una multiformità di processi intellettivi emotivi e sociorelazionali da introdurre intenzionalmente nel campo della comunicazione a scuola e nei luoghi in cui si manifesta (Blandino, Granieri, 2002)<sup>8</sup>. «Il senso di autoefficacia corrisponde alle convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie a produrre determinati risultati» (Bandura, 2000, pp. 23 ss.). L'autoefficacia può trovare espressione nelle capacità realizzative che interconnettono tradizione e innovazione con i loro portati esperienziali ed evolutivi ed è correlata alla capacità di fare stime sulle risorse disponibili e recuperabili sia interne che proprie dell'ambiente. Le modalità della partecipazione al proprio apprendimento dipendono dalla competenza di governare e mettere in atto intenzionalmente, secondo un fine, strategie, meto-

dologie, strumenti, competenze e atteggiamenti che stanno nella rete dei processi interni, intrapsichici e di interazione funzionale alla generazione di *sapere di processo*.

### 11.3 Permeabilità fra contesti

Farò riferimento a un'esperienza di scambio che ho avuto di recente con due amici e colleghi che si occupano entrambi di Tecnologia dell'architettura<sup>9</sup>. Utilizzerò questa nostra corrispondenza di posta elettronica e il suo contenuto come metafora della connessione fra saperi e contesti fra macro e microcosmi in quanto ritengo che i contenuti stessi siano indipendenti dall'episodio e si possano mantenere nel tempo i significati impliciti ed espliciti scambiati.

Caro Cesare,  
non è possibile seguire la tua attività frenetica. Ti ho scritto perché vorrei parlarti del lavoro sulle mappe che sto facendo con Beppe.

Avrei bisogno di un tuo intervento per convincerlo a desistere da alcune sue impuntature.

Ammesso che io abbia ragione!

Un bacione

Paola

Ed ecco la mia sollecita risposta:

Ciao Paola,

è molto interessante che io consideri la mia attività "ad alta velocità ma non frenetica"...

Senti un po' sulle mappe le cose sono semplici o complicate assai!

Sabato di questa settimana vediamo di vederci e ne parliamo a voce.

Attenta perché spesso si confondono le *mappe concettuali* con la *struttura delle relazioni fra concetti*.

Uno dei principi che differenzia le due cose è che la mappa concettuale la deve fare chi studia, non chi insegna. Mentre la struttura fra i concetti la può proporre chi insegna facendo chiarezza sulla finalità che vuole perseguire.

Alcuni esempi di finalità da parte di chi insegna possono essere:

1. organizzare i concetti in gerarchie di difficoltà di apprendimento, di propedeuticità logica, di propedeuticità didattica;
2. stimolare/facilitare la ricerca di nessi, relazioni, al termine di un percorso di apprendimento;
3. fornire una cartina di viaggio specificando i tracciati oppure i criteri per la consultazione durante il viaggio;
4. proporre un impianto strutturale fra concetti e applicazioni possibili;
5. indicare una struttura rispetto alla quale sia possibile riconoscere le funzioni che possono collegare le principali variabili in gioco.

Ti ripeto, diversa cosa è la mappa concettuale che è il risultato che lascia traccia con i diagrammi tipici del processo di apprendimento (selezione delle informazioni, classificazione, gerarchizzazione secondo criteri da scoprire o indicati dall'insegnante (cfr. punto 1, 4 e 5). In teoria allievi diversi dovrebbero produrre mappe diverse... e docenti diversi potrebbero produrre relazione fra i concetti in buona parte simili. Comunque

sul sito di J. D. Novak si trovano buone indicazioni. In effetti prima di Novak sarebbe utile consultare David Ausubel in quanto i fondamenti alla base delle proposte di Novak sono suoi. Un bacio. Ciao Paolotta! Con abbraccio e sorriso.

Al mattino successivo ecco la risposta di Beppe, scritta all'una di notte.

Caro Cesare lo so che dei sempliciotti come sono gli architetti non possono pretendere di operare ad un livello accettabile. Perciò, come sempliciotto, mi pare che tutto si riduce al fatto che ciò che stiamo cercando di fare non è una mappa concettuale ma una rappresentazione della struttura fra i concetti. Dico questo perché tra le finalità ricordate in parte sono nelle nostre intenzioni quasi tutte comprese. Tu ricordi che servono a:

1. Organizzare i concetti in gerarchie di difficoltà di apprendimento, di propedeuticità logica, di propedeuticità didattica.
2. Stimolare/facilitare la ricerca di nessi, relazioni, al termine di un percorso di apprendimento.
3. Fornire una cartina di viaggio specificando i tracciati oppure i criteri per la consultazione durante il viaggio.
4. Proporre un impianto strutturale fra concetti e applicazioni possibili.
5. Indicare una struttura rispetto alla quale sia possibile riconoscere le funzioni che possono collegare le principali variabili in gioco.

Ora il nostro problema deriva dal fatto che gli architetti studiano gli *organismi architettonici*. Il fatto che si chiamano così deve in un certo senso indicare quale è la difficoltà principale. Ogni oggetto di studio non è un fatto isolato ma un elemento interconnesso i cui rapporti vanno tenuti sempre presenti.

Per fare un esempio, io progetto una finestra, non per fare una perfetta finestra ma per far qualcosa che illumini una stanza, permetta di aerarla, di isolarla, di assicurare con non si rompa in testa a qualcuno, di fare entrare i pompieri, di stendere i panni, ecc. ecc. Questo sarà fatto in modo che costi poco, che si monti facilmente, che duri diversi anni, che sia bella, che si possa pulire, cambiare, oscurare, inserire la zanzariera, rivernicare, disinfettare, ecc. ecc.

Tutte queste esigenze non sono solo di pertinenza della finestra. Allora uno studio isolato dell'elemento non porta lontano dato che è un elemento dell'organismo. Ricordare allora quali legami sono i più diretti, per cui è utile affrontarli assieme, o avere un'idea di come una scelta su quel singolo elemento si ripercuota in maniera più o meno diretta sul resto, serve per non rendere il lavoro infinito, o improduttivo. Gli architetti di solito sono coscienti di questo problema, ma alla fine riducono tutto il loro studio al solo organismo architettonico, trascurando gli elementi e riducendo così il loro impegno a generiche definizioni che saranno gestite da altri. Allora se presentiamo cognizioni, sostanzialmente tecniche, cioè utili per operare, ci sembra corretto, nello stesso momento dire: attenzione bisogna anche pensare (sfera culturale), perché facendo così vi sono molte conseguenze derivanti da connessioni che indichiamo.

Spero di essere stato chiaro, e, quei grafici che stiamo da anni facendo, sembrano rispondere all'esigenza di dare un panorama di questi legami. Nulla di più. Questo per noi oggi è molto importante dato che gli elementi non sono più quelli canonici. Vi sono oggi costruzioni senza muri. Sono sostituiti da un insieme di elementi specifici che nel loro insieme soddisfano le funzioni assolute storicamente dal muro. Te lo spiegherà Paola.

Cari Abbracci Bepi

E non poteva tardare la mia risposta.

Ciao B.

Visto che voi sempliciotti architetti mettete insieme “fantasia e concretezza” per far poi “abitare” i luoghi che siete capaci di generare (almeno nella percezione di un aspirante sempliciotto pedagogista...), direi che possiamo “confrontarci” tutti insieme!

Il tuo racconto della costruzione della scala di casa vostra, mi ha nutrito per mesi di metafore sulle connessioni fra cambiamento e innovazione. Questo tuo messaggio mi nutre su relazioni fra *sistema/funzioni/strutture come metafore della costruzione di luoghi da abitare per rendere “organismi” gli ambienti di apprendimento nella complessità.*

Ti chiamo in settimana e sento Paola per decidere quando vederci.

Un abbraccio.

Con ammirazione.

Cesare

La *scala* di cui ho parlato nella risposta era stata oggetto di una serata di conversazione. E da quella sera ho citato spesso di quel nostro incontro quando mi si chiede di trattare dei modelli organizzativi per gestire il cambiamento.

Due anni fa circa, in quella cena Beppi mi raccontava dei disagi che aveva creato in casa per voler costruire a tutti i costi una scala fra i due piani senza far traslocare la famiglia per il tempo dei lavori.

Ha esordito più o meno così: «per costruire una scala occorre costruire la struttura che consente di costruire la scala...». La scala che aveva progettato e la struttura per costruirla erano “ideali”. Avrebbe risparmiato tempo e costi e aveva pensato a materiali in buona parte riutilizzabili. Le parole che ricordo sono le seguenti:

... Ero proprio soddisfatto del mio progetto di scala, ma solo finita la fase di progettazione ha iniziato a parlarne in famiglia. Nonostante avessi tenuto conto dei gusti e delle esigenze che credevo di conoscere bene, qualche ritocco al progetto, di costruzione della struttura necessaria a costruire la scala, lo avevo già messo in conto. Ma non avevo considerato cosa sarebbe potuto succedere nella quotidianità con *i lavori in corso*, perché io vivo la casa con una quotidianità diversa dalla loro, di ciascuno di loro.

A suo dire, Beppi conosceva le esigenze, ma non quelle che sarebbero scaturite nell'integrare nella quotidianità movimenti intrusivi dei lavori in corso che avrebbero comunque modificato la quotidianità stessa seppur per un tempo transitorio. Così mi raccontò dei vari conflitti per accordare il fare e l'agire con le intrusioni delle strutture che era necessario montare e smontare per arrivare al risultato finale. E ricordo la meraviglia con cui parlava della constatazione che un pezzo di struttura per costruire la scala si può costruire a priori e un pezzo si può costruire grazie alla flessibilità di quella struttura di adattarsi alle “emergenze” intese come eventi, qualche volta prevedibili, ma non descrivibili a priori nella loro evoluzione e che si presentano durante i lavori. Passare da aspettative lineari di previsione ad aspettative capaci di modificarsi senza generare un contraccolpo emotivo della delusione che il modello possa essere onnipotente... è stato per me illuminante oltre che una conferma dei limiti della combinazione con metodo di tecnologie, procedure organizzative, e modo di stare in relazione fra «architetti, maestranze e la mia famiglia che in quella casa aveva deciso di abitare anche durante la realizzazione di una innovazione che

ora ci fa evitare di uscire e prendere la scala esterna per passare da un piano all'altro».

Gli scambi con Beppi e Paola sono spesso costellati da interpretazioni che mi riportano al travaglio che si può incontrare quando si constatano limiti che un ambito disciplinare può avere per rappresentare se stesso o per accoglierne un altro che si intuisce possa essere una risorsa per la propria evoluzione. In questo può avere un senso la lettura nell'ambito delle discipline organizzative o in chiave pedagogica dello scambio con i *tecnologi dell'architettura* relativo alla scala che si costruisce in un ambiente già configurato, nel quale le interazioni sono esperte e si sviluppano per mantenere le attività quotidiane comunque funzionanti.

C'è il rischio che ci si lasci andare a interpretazioni ingenuie ma c'è comunque un valore se lo scambio ha facilitato lo sviluppo di consapevolezza di fenomeni trascurati o semplicemente non presi in considerazione. A volte alcuni aspetti vengono ignorati o sottovalutati perché si ha la competenza esperta sviluppata nel proprio contesto.

La necessità di confronto con altri ruoli è diventata frequentemente necessaria perché la connessione professionale finora è stata portatrice delle regole per potersi connettere in quanto è stato possibile stabilire dove inizia e dove termina il proprio ruolo e la propria responsabilità.

Le perturbazioni che interessano un sistema organizzativo come la famiglia che ha deciso di costruire una scala continuando ad abitare la propria casa pone di fronte a un differente approccio rispetto alla famiglia che decidesse di costruire la scala trasferendosi altrove nel periodo delle trasformazioni da fare alla casa.

In queste fasi dell'età evolutiva delle innovazioni e delle condizioni in cui queste si presentano per trasformarsi in cambiamento a scuola, con uno scarso livello di prevedibilità, è molto difficile trasformare qualcosa senza sapere che tipo di scala verrà fuori. Certamente occorre costruirne una per collegare l'evoluzione della scuola con l'evoluzione del suo ambiente.

È utile sottolineare che non siamo di fronte a trasformazioni di tipo lineare e sequenziale bensì a trasformazioni che si sviluppano nella complessità<sup>10</sup>. Quest'ultima richiede concezioni metodologiche che non possono essere ricondotte alle metodologie di gestione dell'organizzazione attuali che, appunto, partono da un approccio razionalizzante e linearizzante, riduzionista.

Considerando le caratteristiche dei sistemi che sono contraddistinti da una complessità di base,

i fenomeni organizzati, cioè gli sviluppi della diversità nell'unità, dell'autonomia degli individui, delle forme di interrelazione sempre più duttili, dei polisistemi sempre più ricchi ed emergenti [Si può affermare che] Non vi è uno sviluppo lineare della complessità; la complessità è complessa, cioè ineguale e incerta (Morin, 2001, p. 172).

Di fatto è difficile essere pronti a modificare consuetudini, abitudini, modelli consolidati, abiti mentali, usanze relazionali e reazioni emotive apprese nella gestione del ruolo di insegnante, ATA, dirigente, genitore, allievo.

Per esempio combinare l'uso dell'enciclopedia per svolgere una "ricerca"

con l'uso di Internet per la stessa ricerca è qualcosa di già accaduto in modo auto-organizzato. Facile da riscontrare dove è già accaduto!

Ma accade anche di riscontrare contesti scolastici nei quali si dibatte se la tecnologia è un diavoletto oppure no!

Ancora, cambiare le regole della comunicazione fra genitori e insegnanti per costruire un'alleanza educativa sull'uso della tecnologia come risorsa è come costruire una scala senza aver costruito il progetto necessario a costruirla continuando ad abitare la casa e la scuola senza fermare il mondo in attesa che tutto sia in "ordine" prima di iniziare.

Mi torna alla mente Mandelbrot (1987, 1990)<sup>11</sup>. Partendo dal suo lavoro sulle forme geometriche, Mandelbrot ha sviluppato un campo che ha chiamato geometria frattale, cioè lo studio matematico di forme con dimensione frazionaria.

*Un frattale può sembrare un insieme di evoluzioni che spostano su un piano più astratto la possibilità di comprendere, spiegare e orientare la lettura di un momento in cui l'identità è la demarcazione fra ciò che è natura e ciò che è natura ridefinita dalle evoluzioni dell'ambiente che l'uomo stesso ha contribuito a modificare.*

Nei sistemi sociali, e comunque più in generale nei sistemi, una delle sfide metodologiche è quella di stabilire quali sono gli elementi costitutivi, le relazioni fra gli elementi stessi e i nessi fra le variabili che vanno a caratterizzarne la struttura, il funzionamento e l'evoluzione dei fenomeni di scambio con l'ambiente del quale il sistema fa parte.

L'aspetto più rilevante del frattale è che una sua parte costitutiva (micro?) riconduce alla stessa struttura cui appartiene (macro?). Si vedano le immagini seguenti (cfr. FIGG. 11.1 e 11.2).

Anche i frattali possono rappresentare una metafora per fornire spunti per accogliere l'idea che: «Per raggiungere il punto che non conosci, devi prendere la strada che non conosci» (San Giovanni della Croce, cit. in Morin, 2001, p. 1).

---

FIGURA 11.1

Un esempio di frattale di Mandelbrot

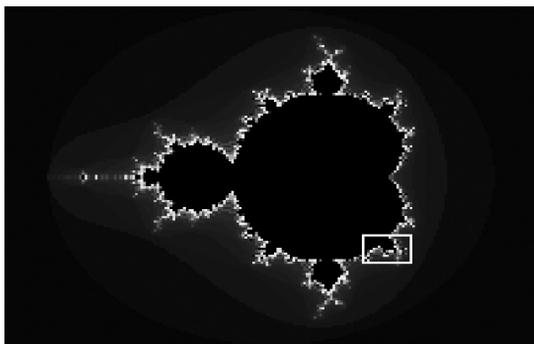


FIGURA 11.2

Macro e micro nella struttura del cavolo evidentemente coincidono



#### 11.4

#### Cosa è micro e cosa è macro nella complessità?

In tempi di minore evoluzione del contesto esterno il sistema scolastico ha standardizzato i modi organizzativi e ha costituito regole di comunicazione interne e con il mondo esterno non sempre riconoscibili perché ormai parte del tessuto dei meccanismi invisibili che ne caratterizzano i comportamenti nella quotidianità. L'organizzazione scolastica ha necessità di apprendere e riapprendere un sapere strettamente connesso allo sviluppo dei processi necessari a:

- promuovere e favorire lo sviluppo della consapevolezza necessaria a leggere l'innovazione;
- definire gli strumenti teorici e metodologici che possano guidare la costruzione o ri-definizione delle azioni organizzative, amministrative ed educative;
- facilitare la cooperazione fra ruoli per rivisitare i repertori di competenze, al fine di favorirne nuove acquisizioni o consolidare e sviluppare quelle che appartengono, magari senza consapevolezza, al patrimonio esperienziale e dei ruoli professionali;
- avviare un confronto intenzionale su repertori di convinzioni per operare nel mondo reale e virtuale che stiamo già "abitando".

Tutto ciò avviene nella complessità. La complessità determina ed è determinata, in/da un contesto dinamico, evolutivo in modo poco prevedibile, sottoposto a continue mutazioni e a improvvisi cambi di velocità; poco sequenziale e che va nella direzione di una logica che è stata formalizzata di recente. Si tratta di una logica che introduce più livelli di qualità e che determina e fissa i limiti, circonda, delimita, regola, misura, stabilisce, definisce, indica, precisa, specifica, stima, quantifica, quantizza, induce, costringe; dispone a osservazioni prive di «un punto archimedeo, al di sopra e al di fuori della realtà studiata, per cui lo scienziato può osservarla neutralmente senza contaminarsi e contaminarla, restando egli al centro dell'universo e sulla cima della ragione» (De Masi, 1987,

p. 7). Secondo Fabbri (1990) il soggetto della complessità è l'osservatore: soggetto ma nello stesso tempo anche oggetto della conoscenza, e immerso in un universo sociale, economico privo della certezza e in cui le aspettative di regolarità sono spesso "magiche" e in cui il tutto e la parte possono coincidere.

La logica binaria non basta più. Accanto all'errore di Cartesio (Damasco, 1994), che ha idealizzato l'origine del metodo da parte della ragione umana, astruendo le componenti emotive del funzionamento della mente, si potrebbe introdurre l'errore del ricondurre a ogni costo la complessità ai criteri di analisi, interpretazione e applicazione della logica binaria anche laddove la complessità non vi è riconducibile, un "errore di Aristotele".

Ci chiediamo: l'enunciato "Ogni cosa è vera o falsa!" è ancora vero? E l'enunciato "Ogni cosa è vera e falsa", è ancora un falso?<sup>12</sup>

Nell'ambiente a ecologia cartesiana e aristotelica, "è ancora così".

Nell'ambiente a ecologia Fuzzy il "vero e il falso" rappresentano casi estremi del modo di essere della realtà o, quantomeno, del modo di essere della rappresentazione che ne facciamo.

Al termine "fuzzy"<sup>13</sup> si attribuisce il significato di indistinto, vago, offuscato, non nettamente definito. «Queste definizioni si adattano a una metodologia che tenta di modellare quel modo di ragionare tipicamente umano che porta a prendere decisioni ragionevoli anche in situazioni reali in cui esistono buone dosi di incertezza e di imprecisione» (Fossati, 1997).

L'innovazione richiede soluzioni e risposte adeguate e definite per problemi intrinsecamente non ben definiti. Si tratta di individuare conclusioni definite a partire da informazioni vaghe, ambigue o imprecise.

Forse è giunto il momento di realizzare un *metamodello organizzativo*, una rete di ruoli, profili di competenze per insegnanti, alunni e genitori, attingendo a risorse della mente che fino a oggi non sono entrate nel gioco della realtà.

In fondo l'ipotesi è che l'uomo sia un sistema autopoietico (Maturana, Varela, 1980), in grado di auto-organizzarsi in funzione delle sollecitazioni dell'ambiente esterno per mantenere il proprio fine evolutivo, ed è probabile che ciascuno possa intervenire sulle contaminazioni<sup>14</sup> fra innovazione e consuetudine, convenzione, costume, memoria e abitudine *per liberare energia bloccata*.

Morin (2001, p. 1) conduce alla tematica della *complessità* proponendo escursioni che ridefiniscono i termini più rilevanti che caratterizzano la ricerca di un metodo per leggere l'evoluzione antropo-sociale.

*Il termine complessità<sup>15</sup>, associato ai discorsi sulle innovazioni, risulta spesso aderente a un modo per comunicare le difficoltà che si incontrano nell'orientarsi nell'ambiente in assenza di prospettive chiare e di strategie definite e in presenza di contraddizioni, di forze conservative e di quelle trasformazioniste. «Un problema fondamentale dello studio della trasformazione delle organizzazioni è costituito dal fatto che i contesti ambientali in cui esse operano sono soggetti anch'essi a un processo di trasformazione che si sviluppa a una velocità sempre più crescente e in direzione di una sempre maggiore complessità» (Emery, Trist, 1985, p. 268); se si prende in considerazione il fatto che anche una persona è un sistema:*

una persona è un'organizzazione complessa e unitaria, intimamente fusa con il proprio ambiente e costituita da componenti e processi biologici, psicologici, di azione. In quan-

to sistema aperto, poi, l'esistenza, le modalità di funzionamento e lo sviluppo dell'individuo si fondano su continui interscambi energetico-materiali e di informazioni con l'ambiente. Ciò significa che ogni struttura, ogni processo, ogni complessa modalità di organizzazione è di necessità soggetta a mutamenti, dato che nessuna di tali entità è immune da scambi di informazioni, di materia o di energia: in altri termini, ogni cosa può cambiare, sia nell'individuo, sia nell'ambiente (Ford, Lerner, 1995, p. 173).

E poiché, «di fatto noi tutti siamo circondati da sistemi; ne facciamo anzi parte, quando essi non sono addirittura parte di noi stessi» (The Open University, 1979a, p. 11).

La velocità del cambiamento richiede tempi di reazione estremamente contratti; l'innovazione comporta una revisione del ruolo dell'esperienza in quanto portatore di prassi consolidate che come tali sono entrate nel sapere professionale (De Maio, 1995, p. 42). Questo si traduce in comportamenti che rischiano di essere riprodotti al di fuori della consapevolezza entrando in azione a prescindere dall'analisi di realtà qui e ora, portando con sé materiali arcaici<sup>16</sup> che possono risultare da ostacolo e freno, e produrre resistenza anche nei casi in cui il cambiamento può essere necessario al mantenimento del servizio educativo o della sua ridefinizione<sup>17</sup>. Nella complessità i progetti partono da ciò che c'è, perché lì, anche su segnali deboli, possono essere individuati e ricercati attrattori strani.

### Note

1. Grazie a Cinzia Migani e a Valentina Vivoli, per farmi sentire appartenente a un progetto che non sarei stato capace di pensare a partire dai miei saperi e dalle mie incompetenze. Sto riscoprendo l'apprendimento per contaminazione e di processo. Forse più che "fare rete" si sta tessendo una filigrana organizzativa capace di sostenere modi di stare in relazione fra ruoli appartenenti a realtà così distanti ma così complementari rispetto agli scopi che muovono il nostro agire.

2. In particolare una ricognizione interessante sui modelli di management scolastico, classificati in modelli di management didattico, formale, collegiale, politico, soggettivi, ambigui e culturali, è proposta da Bush (1996).

3. Il concetto di *ruolo* riconduce, come è noto, a un insieme di modelli di comportamento attesi, regolati da un insieme di aspettative rispetto alle quali si sviluppa un reciproco conformarsi in funzione del sistema dei vincoli, dei gradi di libertà, delle risorse disponibili e della cultura organizzativa di appartenenza.

4. Ho sviluppato questo tema in occasione del Convegno di Lecce del 2003 organizzato dal Dipartimento di Scienze pedagogiche psicologiche e didattiche dell'Università di Lecce e dal titolo: *Contesto Cultura Intervento. Quale psicologia per la scuola del futuro?*, cfr. Fregola (2004).

5. Come è noto, il *dialogo interno* è un processo di comunicazione "interiore", intrapsichica, che emerge a livello della consapevolezza e che è possibile verbalizzare.

6. A questo proposito Senge (1992) introduce il termine "quinta disciplina". Il suo testo, che porta lo stesso titolo, rappresenta uno dei riferimenti per lo sviluppo dei principi del *learning organization*, che ha trovato accoglienza sia per gli indirizzi pragmatici alla lettura delle organizzazioni intese come "oggetti" capaci di apprendere, sia teorici, nell'ambito dello studio dei modelli organizzativi necessari affinché le organizzazioni possano essere capaci di apprendere.

7. Si fa riferimento al testo di Maragliano (1996). Si è operata una traslazione all'età adulta. Apprendere per immersione nei propri contesti di riferimento diventa significativo in relazione a contesti che cambiano e non possono essere "punti di riferimento" rassicuranti.

8. Il testo di Blandino, Granieri è una lettura in chiave psicoanalitica di alcuni fenomeni che caratterizzano la comunicazione in situazione di cambiamento.

9. Giuseppe Morabito, professore ordinario di Tecnologia dell'architettura presso l'Università "La Sapienza", di Roma e la sua ex allieva, Paola Marrone, professore associato di Tecnologia dell'architettura presso l'Università "Roma Tre" di Roma. Ogni tanto abbiamo scambi e confronti "nutrienti"; conoscendomi come pedagogista prima che come docente di Organizzazione aziendale e Sociologia mi consultano quando i loro confronti a livello didattico convergono... su divergenze metodologiche consapevoli. Ho avuto il permesso di trascrivere il nostro scambio di posta elettronica in forma integrale.

10. Di *complessità* si parla dalla fine degli anni Settanta nel mondo della formazione. Io ho comunque deformazioni che dipendono dai miei studi matematici e quando mi riferisco al termine complessità nei sistemi sociali riconduco le mie considerazioni alle elaborazioni di Ludwig von Bertalanffy nel suo libro, *Teoria Generale dei Sistemi*, del 1967, che è stato tradotto in italiano nel 2004 a cura di Gianfranco Minati, e a Edgar Morin, delle cui opere, in particolare, faccio riferimento ai volumi editi da Raffaello Cortina relativi al Metodo. Quindi ho attinto e mi hanno fatto da guida alcuni saggi degli autori degli atti dell'8° Convegno Nazionale AIF, edito nei "Quaderni di formazione", delle Industrie Pirelli di Milano nel 1987.

11. L'insieme di Mandelbrot è un luogo geometrico che si colloca al centro di una vasta distesa bidimensionale di numeri detta piano complesso e che soddisfa la legge di Mandelbrot. Quando si applica ripetutamente ai numeri una certa operazione, quelli all'esterno dell'insieme fuggono all'infinito, mentre quelli all'interno vanno alla deriva ondeggiando qua e là. Vicino al margine, le oscillazioni dei numeri segnano l'inizio dell'instabilità.

12. Laddove "o" è una "o - aut".

13. La nascita della logica fuzzy si fa risalire a Lofti A. Zadeh nel 1965.

14. I termini contaminazione ed energia bloccata si riferiscono al codice dell'analisi transazionale.

15. "Complesso" deriva dal latino *complexus*, "abbracciare, comprendere". Complicato deriva dal latino *complicatus*, "piegare insieme". Sono entrambi opposti a semplice la cui etimologia riporta a: "intrecciato una sola volta". I significati di complesso e complicato sono differenti e non sempre riconducibili l'uno all'altro. In particolare, quando al termine sistema si applica l'aggettivo complesso, per spiegarlo, non si intende "sciogliere le pieghe della complicazione", chiarire la genesi della sua irriducibilità (De Michelis, 1987, p. 35).

16. Ci si riferisce a quei repertori di pensieri, emozioni e comportamenti tipici dell'infanzia, in cui il controllo adulto dei processi di comunicazione sociale è in via di formazione e gli impulsi all'azione sono dettati da processi di identificazione anche questi in via di formazione.

17. «Un modello interpretativo generale dovrebbe consentire di spiegare i diversi fenomeni innovativi o quantomeno ricondurli a schemi interpretativi che seppur non completamente riconducibili a rappresentazioni esplicative, ne consenta la comunicabilità e possa essere da orientamento nella lettura degli effetti» (Capaldo, Rondinini, 2002a).

## Bibliografia

- ALBERICI A. (1999), *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Paravia, Torino.
- ID. (a cura di) (2000), *Educazione degli adulti. Percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*, Armando, Roma.
- ID. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.
- ALESSANDRINI G. (1995), *Apprendimento organizzativo: la via del Kanbrain*, Unicopli, Milano.
- AMOVILLI L. (1994), *Imparare a imparare. Manuale di formazione aspecifica*, Patron, Bologna.

- ARGYRIS C. (1994), *Superare le difese organizzative. Strategie vincenti per facilitare l'apprendimento nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina, Milano.
- ARGYRIS C., SCÖHN D. (1998), *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano.
- BANDURA A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- BATESON G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- BERNE E. (1971), *Analisi Transazionale e psicoterapia*, Astrolabio, Roma.
- ID. (1986), *Principi di terapia di gruppo*, Astrolabio, Roma.
- BERTALANFFY VON L. (1967), *Teoria generale dei sistemi. Fondamento, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano.
- BLANDINO G., GRANIERI B. (2002), *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella Scuola dell'Autonomia*, Raffaello Cortina, Milano.
- IDD. (1995), *La disponibilità ad apprendere, dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano.
- BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di) (1991), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano.
- BOCCI F. (2002), *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*, Serarcangeli, Roma.
- BONAZZI G. (1995), *Storia del pensiero organizzativo*, Franco Angeli, Milano.
- BRONFENBRENNER U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- BRUNER J. (1997), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
- BUSH T. (1996), *Manuale di management scolastico*, Erickson, Trento.
- CAMPAGNA L., PERO L. (2000), *Conoscenza organizzativa*, in "Sviluppo e Organizzazione", 180, pp. 99-115.
- CAMUFFO A. (1996), *Competenze. La gestione delle risorse umane tra conoscenza individuale e conoscenza organizzativa*, in "Economia & Management", 2, pp. 67-81.
- CANERINI A., DRAGO R. (2001), *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Erickson, Trento.
- CAPALDO N., RONDININI L. (2002a), *Gestire e organizzare la scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento.
- IDD. (2002b), *La scuola italiana al bivio. Modelli e ordinamenti a confronto*, Erickson, Trento.
- CASTELFRANCHI C. (1988), *Che figura. Emozioni e immagine sociale*, Universale Paperbacks, Bologna.
- CHALVIN M. J. (1986), *Analisi transazionale e insegnamento scolastico*, Edizioni Paoline, Roma.
- DAMASCO A. R. (1994), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano.
- DE KERCKHOVE D. (1991), *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato. Come le tecnologie della comunicazione trasformano la mente umana*, Baskerville, Bologna.
- DE MAIO A. (1995), *Innovazione dei modelli manageriali e di controllo*, in A. De Maio, C. Patalano (a cura di), *Modelli organizzativi e di controllo nel sistema bancario*, Edibank, Milano, pp. 35-64.
- DE MAIO A., BELLUCCI A., CORSO M., VERGANTI R. (1994), *Gestire l'innovazione e innovare la gestione*, Etas Libri, Milano.
- DE MASI D. (1987), *Complessità ontologica e complessità epistemologica*, in atti dell'8° Convegno Nazionale AIF, *Comunicazione, organizzazione e nuove complessità*, in "Quaderni di formazione", 61, pp. 7-24.
- DE MICHELIS G. (1987), *La complessità nelle organizzazioni*, in atti dell'8° Convegno Nazionale AIF, *Comunicazione, organizzazione e nuove complessità*, in "Quaderni di formazione", 61, pp. 7-24.
- ECO U. (1995), *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano.

- EMERY F. E. (1986), *La teoria dei sistemi*, Franco Angeli, Milano.
- EMERY F. E., TRIST E. L. (1985), *Il carattere causale degli ambienti organizzativi*, in Emery (1986), pp. 268 ss.
- EVERARD B., MORRIS G. (1998), *Gestire l'autonomia*, Erickson, Trento.
- FABBRI D. (1990), *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- FANELLI A. (a cura di) (2001), *Le organizzazioni che apprendono*, in "Le raccolte di Sviluppo & Organizzazione", 17.
- FORD D. H., LERNER R. M. (1995), *Teoria dei sistemi evoluti*, Raffaello Cortina, Milano.
- FOSSATI F. (1997), *Cresce la voglia di fuzzy*, in "Elettronica oggi", 237 – speciale, disponibile su [http://www.iackson.it/EO/237\\_sper.asp](http://www.iackson.it/EO/237_sper.asp).
- FREGOLA C. (2003), *Riunioni efficacia scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*, Erickson, Trento.
- ID. (2004), *L'evoluzione dei ruoli scolastici in una prospettiva ecologica*, in T. Mannarini, A. Perucca, S. Salvatore (a cura di), *Quale Psicologia per la Scuola del Futuro*, Atti del convegno di Lecce del 20-22 giugno 2003, Carlo Amore, Roma, pp. 183-202.
- GARDNER H. (1989), *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano.
- ID. (1995), *L'educazione delle intelligenze multiple: dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano.
- ID. (1999), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Feltrinelli, Milano.
- GOFFMAN E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna.
- GOLEMAN D. (1995), *Lavorare con l'intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo approccio con il lavoro*, BUR, Milano.
- ID. (1996), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano.
- GORDON T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti & Lisciani, Firenze.
- ID. (1994), *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, La Meridiana, Molfetta.
- GRÖNROOS C. (1994), *Management e marketing dei servizi*, ISEDI, Torino.
- HANDY C. (1994), *L'epoca del paradosso. Dare un senso al futuro*, Olivares, Milano.
- HARRIS T. A. (1997), *Io sono ok tu sei ok. Come risolvere il problema del rapporto con gli altri*, BUR, Milano.
- JEDLOWSKI P. (1994), *Il sapere dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano.
- KATZ D., KAHN R. L. (1968), *La psicologia sociale delle organizzazioni*, Etas Kompass, Milano.
- KETS DE VRIES M. F. R., MILLER D. (1992), *L'organizzazione nevrotica. Una diagnosi in profondità dei disturbi e delle patologie del comportamento organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- KINSEY GOMAN C. (1994), *Come affrontare i cambiamenti*, Franco Angeli, Milano.
- KOSKO B. (1997), *Il fuzzy-pensiero*, Baldini & Castoldi, Borgaro Torinese.
- LANZA A. (2000), *Knowledge Governance. Dinamiche competitive e cooperative nell'economia della conoscenza*, EGEA, Milano.
- LÉVY P. (1997), *Il virtuale*, Raffaello Cortina, Milano.
- LEWIN K. (1970), *Principi di Psicologia Topologica*, OS, Firenze (ed. or. 1936).
- LUFT J. (1973), *Introduzione alla dinamica di gruppo*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1968).
- MALIM T. (1995), *Processi cognitivi. Attenzione, percezione, memoria e pensiero*, Erickson, Trento.
- MANDELBROT B. (1987), *Gli oggetti frattali*, Einaudi Paperbacks, Torino.
- ID. (1990), *La geometria della natura*, Theoria, Roma.
- MARAGLIANO R. (1996), *Esseri multimediali*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1998), *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- MARCH J. G. (1998), *Prendere decisioni*, Il Mulino, Bologna.

- MATURANA H., VARELA F. (1980), *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Reidl, London.
- IDD. (1992a), *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*, Astrolabio, Roma.
- IDD. (1992b), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- MEYROWITZ J. (1995), *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna.
- MINTZBERG H. (1985), *La progettazione dell'organizzazione aziendale*, Il Mulino, Bologna.
- MOISO C., NOVELLINO M. (1982), *Stati dell'Io*, Astrolabio, Roma.
- MONTUSCHI F. (1987), *Vita affettiva e percorsi dell'intelligenza*, La Scuola, Brescia.
- ID. (1993), *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- ID. (1994), *Il contratto nei campi educativi*, in "Rivista italiana di Analisi Transazionale e Metodologie Psicoterapeutiche", 26-27, pp. 16-27.
- ID. (1997), *Fare e Essere*, La Cittadella, Assisi.
- MORIN E. (2001), *La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano.
- MUNARI A. (1993), *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1997), *The Knowledge Creating Company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini e Associati, Milano.
- NORMANN R. (1985), *La gestione strategica dei servizi*, Etas Libri, Milano.
- PORTER M. E. (1982), *La strategia competitiva*, Tipografia Compositori, Bologna.
- QUAGLINO G. P. (1966), *Psicodinamica della vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano.
- QUAGLINO G. P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A. (1992), *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- RIFKIN J. (2000), *L'era dell'accesso. La rivoluzione della New Economy*, Mondadori, Milano.
- ROGERS C. R. (1989), *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze.
- RULLANI E. (a cura di) (1994), *Il valore della conoscenza*, in "Economia e politica industriale", 82, pp. 47-73.
- SALZBERGER-WITTEMBERG I., WILLIAMS POLACCO G., OSBORN E. (1993), *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento apprendimento*, Liguori, Napoli.
- SANTELLI BECCEGATO L. (1992), *Bisogno di valori*, La Scuola, Brescia.
- SCHEIN E. H. (1990), *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini e Associati, Milano.
- ID. (1992), *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- ID. (1999), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- SCOTT R. W. (1985), *Le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.
- SENGE P. M. (1992), *La quinta disciplina*, Sperling & Kupfer, Milano.
- THE OPEN UNIVERSITY (1979a), *L'analisi dei sistemi, comportamento, regolazione e controllo*, Mondadori, Milano.
- ID. (1979b), *La comunicazione interpersonale. Codici, segnali e interazioni*, Mondadori, Milano.
- ID. (1980), *I gruppi sociali, l'influenza degli altri sul comportamento del singolo*, Mondadori, Milano.
- VARELA F. (1987), *Scienze e tecnologia della cognizione, direzioni emergenti*, Hopeful Monster, Firenze.
- VERONA G. (2000), *Innovazione continua. Risorse e competenze per sostenere il vantaggio competitivo*, EGEA, Milano.
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J. H., FISCH R. (1974), *Change: sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma.

- WEICK K. (1993), *Organizzare. La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Torino.
- ZAMARIAN M. (2002), *Le routine organizzative. Percorsi di apprendimento e riproduzione*, UTET, Torino.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1998), *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Carocci, Roma.

# Istruzioni per l'uso: cimentarsi nella progettualità dialogica orientata al benessere a partire da problemi specifici di *Alberto Bertocchi*

Di quale progettazione ha bisogno la scuola?

La domanda è inevitabile quando si scorre il POF di una qualunque organizzazione scolastica. I progetti saturano l'ambiente scolastico, riempiendone spazi e tempi e rispondendo apparentemente a qualsiasi bisogno con ogni attività. Eppure questo sembra non bastare. I vecchi problemi spesso continuano a pervadere la scena che al contempo muta svelando nuovi aspetti e nuovi problemi.

Inafferrabile scenario, flessibile, vacuo, liquido ma al tempo stesso persistente.

Cosa accade allora alla progettazione che sembra riflettere i mali che vuole curare, un po' bulimica e iperattiva, spesso autoreferenziale o, come molti "adolescenti", alla ricerca d'identità, con la difficoltà a passare all'età adulta, a liberare in modo sano la creatività, a capitalizzare risorse, ricchezza e investimenti e a integrare la molteplicità e la diversità in percorsi di sviluppo coerenti, perseguibili, affidabili e in grado di generare cambiamenti positivi.

## 12.1

### **Progettazione isomorfa o collusiva?**

Allora vien da chiedersi se questa progettazione sia tale perché simile ai principali protagonisti dello scenario (gli studenti) oppure se rischia di colludere con le tendenze che dovrebbe contrastare, perdendo così gran parte della propria efficacia e mancando di offrirsi prima di tutto come spazio di riflessione e luogo in cui il mondo delle idee, del pensiero e delle teorie incontra quello delle pratiche.

Ponendo l'attenzione sulle numerose attività progettuali in atto si possono identificare alcuni tratti caratteristici:

- una progettazione che sembra più orientata all'inseguimento degli eventi che alla loro prefigurazione e che rischia così di perdere la sua essenza e il suo potere di strumento di gestione del cambiamento;
- una progettazione fortemente orientata al fare, certa nella proposta di soluzioni, incerta nella lettura dei problemi;
- una progettazione che sa mettere in gioco importanti competenze specifiche (insegnanti, consulenti, psicologi, formatori, animatori ecc.) che spesso però non sa far dialogare;
- una progettazione, seppur di buona qualità tecnica, disillusa, assuefatta,

disimpegnata oppure eccessivamente centrata sulle sue esecuzioni senza riuscire pienamente ad essere il veicolo che può transitarci da un presente indesiderato a un futuro auspicato.

In sintesi, una progettazione spesso in balia della complessità.

## 12.2

### Se la complessità toglie fiato alla progettazione...

La complessità che caratterizza i nostri “ambienti” di vita ci pone costantemente a confronto con elementi di incertezza e imprevedibilità che rischiano continuamente di neutralizzare lo sforzo progettuale. L'aumento della soggettività, il sovraccarico di informazioni, la forte dinamicità degli eventi rendono difficile ricondurre i fenomeni sociali ed educativi a una lineare, indubbia e definitiva lettura dei fenomeni.

Se la complessità toglie fiato alla progettazione, la progettazione allora dovrebbe configurarsi come un luogo in cui riprendere fiato... *come luogo di apprendimento*.

Muoversi nella complessità richiede di affrontare la realtà in un'ottica di *apprendimento continuo* e di assumere la progettazione come spazio relazionale e comunicativo in cui realizzare apprendimento organizzativo attraverso processi di selezione e co-costruzione delle conoscenze e sviluppo di narrazioni condivise, capaci di ri-dare senso e significato alla complessità ma soprattutto di rendere tutti protagonisti di questi processi.

In quest'ottica possiamo intendere la progettazione come:

- un processo *dialogico* in cui agiscono *persone*, spesso appartenenti a organizzazioni diverse, e nel quale la *rilevanza dello scambio comunicativo* precede, integra e accompagna quello più prettamente tecnico/pianificatorio;
- un'attività di ricerca-azione (partecipata), nella quale si predispongono un processo che deve connettere problemi, obiettivi, attività ed effetti secondo una logica circolare tra processi di produzione delle conoscenze sui fenomeni e i contesti, le azioni e i loro risultati.

In questo senso acquisiscono particolare importanza per i processi progettuali alcuni aspetti illustrati nei paragrafi seguenti.

#### 12.2.1. Favorire la costruzione di senso e ricerca di significati condivisi

Fare progettazione nell'attuale contesto educativo e sociale richiede in prima istanza di attivare sguardi plurimi sui problemi e di mettere a confronto le diverse prospettive di cui sono portatrici le persone coinvolte. I classici orientamenti progettuali a prevalenza tecnica e specialistica non consentono più una lettura sufficiente della complessità con cui i fenomeni sociali si presentano a noi.

La cura dei processi comunicativi e l'adozione di strategie progettuali che consentano di attivare la pluralità di prospettive e interessi, valorizzando oltre ai saperi tecnico-specialistici anche quelli di chi vive i problemi in prima persona, costituiscono una necessità e una scelta metodologica certamente più

efficace. Per la formulazione di progetti che siano in grado di cogliere la complessità è necessario ricercare la condivisione del senso e del significato rispetto ai problemi e alle azioni che si ritengono utili. Questo oltre a fornire letture non riduttive dei fenomeni riconosce le persone coinvolte come soggetti competenti rispetto ai problemi e ai contesti, atto che aumenta il senso di potere e il desiderio di partecipazione.

#### 12.2.2. Perseguire una strategia delle connessioni

Perseguire questa strategia vuol dire contrastare frammentazione e scissioni progettuali e ricercare sinergie tra attività contigue e scambi progettuali significativi e significanti.

Oltre alla rilevanza dei processi di coordinamento, valorizzazione e integrazione delle risorse implicate nel progetto, si pone la necessità di tessere legami con altri progetti, con le finalità generali e con le scelte educative della scuola. Ugualmente importanti sono le connessioni che possono essere attivate con il territorio e con i programmi d'intervento interessanti per il benessere dei giovani. In questo senso connettere significa attivare, moltiplicare e rendere permanenti le relazioni fra le diverse organizzazioni del territorio, creando interazioni significative, spazi di condivisione dei problemi e degli obiettivi e strategie integrate d'intervento.

Va infine ribadita la necessità di attivare processi progettuali capaci di connettere il pensiero con l'azione e l'attività di ideazione progettuale con i reali contesti in cui si intende operare. Far interagire costantemente lo spazio della riflessione con quello dell'agire significa fare in modo che l'uno possa trovare valorizzazione nell'altro e insieme possano portare a quella costruzione di senso che tanto necessita ai nostri interventi.

#### 12.2.3. Avere cura dei processi

Attivare connessioni, creare scambi comunicativi tali da consentire la co-costruzione di significati, valorizzare le differenze, riconoscere la molteplicità dei punti di vista in gioco significa gestire dinamiche di potere, conflitti di varia natura, interessi diversi e al limite divergenti. Questo richiede di prestare attenzione alla tutela e all'accompagnamento dei processi attraverso i quali si realizzano le negoziazioni e la costruzione di reti relazionali.

Curare i processi significa altresì prendere consapevolezza del fatto che il risultato di un progetto, in particolare quando è fortemente connotato dall'intento di attivare le risorse del contesto e promuovere l'empowerment degli attori e dei destinatari, è parte integrante del modo in cui questo risultato viene perseguito: i modi in cui si definiscono i contenuti di un progetto sono importanti quanto i contenuti stessi.

Porre attenzione e avere cura delle relazioni, dei processi comunicativi e di negoziazione è precondizione per dare efficacia alla propria azione progettuale.

È necessario allora che vi sia un impegno, una persona deputata alla tutela degli aspetti di scambio comunicativo, mediazione e cooperazione e che questo senso della cura del progetto venga diffuso tra gli attori.

#### 12.2.4. Attivare coinvolgimento, partecipazione e identità progettuale

In linea con le premesse teoriche e operative della promozione del benessere, le intenzioni che ci guidano sono di ridare qualità alla vita dell'organizzazione scolastica e delle persone che la abitano come motore propulsivo di una scuola del successo formativo e della crescita delle persone. In quest'ottica diventa prioritario trasformare la progettazione in un luogo dove dare cittadinanza alle ragioni, ai sentimenti, ai desideri e ai punti di vista di tutti. Tutto questo è già *intervento* nella misura in cui contribuisce ad accrescere il senso di potere e di partecipazione delle persone, consentendo loro di entrare a far parte di e di riconoscersi in una comunità. Nel lavoro di comunità la partecipazione è intesa come *il processo attraverso il quale i normali cittadini possono contribuire alla formazione delle decisioni che riguardano la comunità e, di conseguenza, la loro vita*. La partecipazione alle decisioni diventa l'elemento che consente di acquisire il senso di *poter contare* e di *poter influire* sui fattori che influenzano la propria vita (Martini, Torti, 2003).

Attivare coinvolgimento e partecipazione, comunque, non è qualcosa che si dà solo perché l'abbiamo prevista, al contrario richiede di pensare la progettazione come orientata strategicamente in questa direzione e di predisporre percorsi di sviluppo progettuale che non trascurino mai questa dimensione. Allargare il *campo di gioco* della progettazione rendendo le persone protagoniste dei processi di cambiamento che le coinvolgono è essenziale per l'attivazione di interventi che ambiscano a impattare positivamente i contesti e le organizzazioni.

#### 12.2.5. Costruire fiducia

Una progettazione così concepita, che intende favorire le relazioni, gestire dissensi e conflitti, integrare valori e culture diverse (non solo perché provenienti da altre nazioni, ma anche perché straniere al sé) e porsi come luogo di apprendimento funzionale al cambiamento (con tutte le ansie che ne possono derivare), non può trascurare l'importanza di costruire fiducia. «Se si fa questo percorso insieme, aggregandosi tra soggetti diversi, individui e gruppi, con diverse allocazioni e diverse competenze, ci si costruisce una sorta di piattaforma che diventa fiducia costruita sul campo. Si genera così una padronanza dei contenuti dei problemi e della loro complessità, tale da permettersi poi di esporsi con altri interlocutori su altri fronti, in assemblee più ampie» (Olivetti Manoukian, 1999a, p. 10). La costruzione della fiducia passa anche attraverso la rappresentazione che ci facciamo dei singoli, dei gruppi o delle organizzazioni coinvolte. È importante pensare a questi soggetti come clienti capaci di posizioni attive e portatori di risorse da attivare e valorizzare e non solo come portatori di bisogni o di difficoltà.

A questo proposito è utile riprendere alcune riflessioni di Enriquez (2006) che evidenzia come ogni operatore abbia in sé una rappresentazione fantasmatica, più o meno consapevole, del proprio ruolo e di conseguenza delle aspettative sui cambiamenti che può generare in quanto *agente di cambiamento*. Enriquez distingue questi *fantasmi* di ruolo in alcune forme tipiche che suddivide in tre gruppi:

- a) *il formatore, il militante e il trasgressore*, che hanno in comune il fatto di non preoccuparsi tanto di ciò che il singolo o il gruppo di fronte a noi sono, quanto di ciò che l'altro deve essere in base alle nostre convinzioni. Gli operatori che sono abitati da questi fantasmi non consentono agli altri di accedere veramente ai loro desideri;
- b) *il riparatore e il salvatore*, che ruotano intorno all'idea che le persone di cui ci si occupa o i gruppi con cui si lavora non hanno goduto delle opportunità di cui hanno goduto gli altri, ma hanno vissuto condizioni di disagio, di sofferenza, anche a motivo di ingiustizia. Di fronte a queste persone o gruppi c'è l'idea che bisogna fare qualcosa per rimediare;
- c) *il maieuta e il terapeuta* portano alla base la convinzione che gli individui o i gruppi con cui vengono in contatto abbiano delle capacità, delle potenzialità, ma queste non sono attualizzate. Il compito è di fare il possibile affinché diventino realtà.

In modo diverso questi *fantasmi* inducono secondo Enriquez delle aspettative diverse rispetto all'agire sociale ed educativo e agli esiti che ne dovrebbero conseguire. In tutti i casi comunque queste producono continuamente *il desiderio di essere padrone e maestro, maestro di pensiero, padrone della vita degli altri, dei loro desideri, del loro sviluppo* (ivi, p. 50). È importante allora che gli operatori si muovano a partire da processi di autoriflessione che consentano di collocare in modo più adeguato la propria azione a partire dalle aspettative fantasmatiche sul proprio ruolo e sul ruolo e la responsabilità che danno alle persone con cui lavorano rispetto al proprio processo di cambiamento.

### 12.3

#### Per dare fiato alla progettazione...

Assumiamo la progettazione come *attività attraverso la quale si cerca di gettare un ponte tra passato e futuro, uno strumento che consente di prefigurarsi e di costruire rappresentazioni di nuovi scenari*. Partendo da una situazione problematica si tratta di cercare di anticipare possibili cambiamenti nella direzione di migliorare tali situazioni. Questo significa uscire dalla logica di agire sulle emergenze per orientare la propria azione nel tempo. La progettazione va intesa anche come strumento di gestione e governo dei processi e delle azioni, ciò che permette di direzionare il nostro agire. Questo significa che un progetto è anche un'azione organizzativa, di definizione di strategie, di gestione dei processi, delle relazioni tra i diversi attori coinvolti, sia tra le organizzazioni che costituiscono le partnership sia tra gli operatori che lavorano a diverso titolo nel progetto (cfr. *Progettiamo: Idee e strumenti per la progettazione delle associazioni di volontariato*, pubblicazione interna del Centro servizi per il volontariato di Modena).

Se questo è un punto di partenza teorico-metodologico (e punto di arrivo rispetto alle riflessioni dei precedenti paragrafi) sappiamo anche che come *operatori sociali ed educativi* produrre cambiamenti è una cosa profondamente complessa e che continua a lasciare senza fiato.

Di seguito, sebbene consapevoli della difficoltà di fornire "facili" strumenti, si tenterà allora di dare alcune indicazioni che possano costituire *boccate d'aria*.

1. Per attivare efficaci scambi comunicazione sarà necessario tenere conto di alcune azioni fondamentali.

– *Centrare i processi di comunicazione sull'ascolto* Se assumiamo la dialogicità della progettazione, la partecipazione a un gruppo di lavoro non può implicare in primo luogo l'obiettivo di affermare la propria posizione a discapito di qualunque altra. Questo non consente letture adeguate dei problemi, l'attivazione di processi di integrazione e l'individuazione/co-costruzione di oggetti di lavoro in cui le persone si possano riconoscere. Durante l'interazione diventa importante riuscire a sospendere il giudizio e consentire all'altro di esporre il proprio punto di vista spostando la centralità della comunicazione da ciò che pensiamo a ciò che pensa l'altro. La *coesistenza* di punti di vista differenti e conflitti non riducibili è compatibile con la *creazione* di buoni processi e prodotti progettuali.

– *Curare i setting dei gruppi di lavoro* Aver cura di definire ruolo del conduttore, obiettivi di lavoro, strumenti di gestione efficace del gruppo, diffusione delle informazioni, adottando, all'interno di strategie che non sacrificano la relazione per la pianificazione progettuale, metodi di lavoro che consentano lo scambio democratico e partecipato sui contenuti (ad esempio, tecniche di visualizzazione, mappe mentali, focus group ecc.).

Affidarsi al ruolo di un *facilitatore* o di un *consulente orientato al processo* è un modo per garantire che si creino le condizioni di ascolto e di comunicazione efficaci (e di fiducia) in cui i gruppi progettuali possano lavorare in modo proficuo.

Questo ruolo, che può essere assunto da un professionista esterno o da un soggetto interno (o adottato come *stile* dal coordinatore del gruppo di lavoro) e che viene esercitato assumendo una posizione neutra rispetto ai contenuti che sono un dominio dei partecipanti, è indispensabile per garantire il processo di condivisione e co-costruzione, attraverso:

- un presidio dei contenuti, cioè ritenendo ed evidenziando tutte le cose emerse dai partecipanti;
- la regolazione degli scambi comunicativi, che si attua tutelando la possibilità di parlare di tutti, stimolandone la partecipazione, evitando sovrapposizioni e consentendo la creazione di un clima di ascolto reciproco;
- la gestione del setting di lavoro, cioè la definizione e tutela di regole, procedure e compiti che definiscono le modalità di lavoro del gruppo.

Questi tre aspetti non vanno letti in ottica efficientista, non sono elementi che orientano verso una più efficiente e razionale gestione del lavoro, anche se la loro cura consente certamente di avviare processi più creativi, produttivi ed efficaci. Al contrario richiedono energie, tempo e prima che una riduzione delle conflittualità e delle differenze, il loro riconoscimento e la loro gestione.

2. Riguardo all'idea di fondare la progettazione su adeguati processi di analisi, la metodologia della ricerca-azione partecipata costituisce una modalità elettiva per attivare processi d'indagine vicini sia ai problemi che alle possibilità d'intervento, evitando scissioni tra conoscenza e azione. Questa metodologia non fa tanto riferimento a strumenti particolari ma a un uso particolare degli strumenti, caratterizzato da:

- l'attenzione ai problemi reali, al loro modo di manifestarsi e ai contesti;

- la centratura sul coinvolgimento, la partecipazione e la collaborazione di tutti gli attori interessati (anche i destinatari);
- la valorizzazione dei partecipanti in termini di competenze e risorse;
- il forte orientamento a produrre apprendimenti in tutti i soggetti coinvolti;
- l'interconnessione e integrazione (circularità) tra le fasi di indagine e quelle di intervento.

Questa metodologia, creando *spazi* di rielaborazione delle esperienze e dei significati fortemente connessi alle problematiche reali, se ben organizzata, fornisce la possibilità di monitorare costantemente l'andamento del progetto e di sostenere i complessi processi di presa di decisione.

TABELLA 12.1

## Confronto tra approcci alla progettazione

	Progettazione autoreferenziale	Progettazione dialogica
Concezione teorico-metodologica di riferimento	Razionalità assoluta Logica lineare di causa-effetto; costruzione scientifica, modello sperimentale Progettazione calata dall'alto con delega all'esperto che sa cosa è necessario	Razionalità limitata, accettazione, paradigma complessità (incertezza, ambiguità, valori ed emozioni sono elementi costituenti del lavoro sociale) Logica circolare (interrelazione tra conoscenza e azione); costruzione narrativa, modello ricerca-azione partecipata
Definizione del problema	I problemi sono "dati", oggettivi, misurabili, quantificabili Incertezza e ambiguità possono essere eliminate attraverso un'adeguata ricerca di tipo sperimentale	I problemi sono socialmente costruiti Processi di co-costruzione, di coinvolgimento e partecipazione dei soggetti attuatori e dei destinatari
Progettazione	Pianificazione come elemento che connette razionalmente i diversi aspetti del progetto Netta distinzione tra azione e pensiero e tra progettazione e attuazione dell'intervento	Progettazione dal basso, partecipativa Circularità tra pensiero e azione e tra progettazione ed attuazione dell'intervento Spazio aperto di confronto sui problemi le attività e i risultati possibili
Attuazione	Centralità delle tecniche, attenzione ai contenuti, alle procedure (tempi, funzioni ecc.) e alle mansioni, che devono seguire le prescrizioni e la pianificazione	Attenzione ai processi, alle percezioni soggettive, alle relazioni, alla comunicazione tra soggetti, alla gestione dell'imprevedibilità e del cambiamento del contesto

## 12.4

**In conclusione**

Il lavoro di insegnanti, educatori e operatori socioeducativi, nelle sue intenzioni di contrastare il disagio, promuovere il successo formativo e il benessere, o in genere di rispondere, come organizzazione scolastica, a un'ampia varietà di problematiche, richiede di ricondurre la propria azione all'interno di un'ottica progettuale particolare, capace di stimolare il dialogo, lo scambio comunicativo, lo sviluppo di connessioni, il coinvolgimento e l'integrazione tra soggetti e istanze diverse: la progettazione dialogica, comunicativa, partecipativa o concertativa<sup>1</sup>. Si tratta quindi di assumere una prospettiva diversa rispetto a un approccio pianificatorio, razionale e autoreferenziale (centrato esclusivamente sul sapere tecnico dell'esperto).

Oggi fare progettazione in ambito socioeducativo richiede in primo luogo di creare occasioni di dialogo, comunicazione e ricerca di senso, di creare spazi di riflessione e di confronto, che consentano l'attivazione di processi di coinvolgimento e di partecipazione. Solo in un secondo momento diventa importante l'esercizio tecnico e logico.

La progettazione allora si può offrire come terreno in cui produrre nuove conoscenze e apprendimenti, fondati su prassi di confronto che partono dai contesti reali: conoscenza e riflessione sull'agire e dentro l'agire. Ancorarsi al contesto in cui si progetta (attraverso il coinvolgimento attivo dei vari attori) consente di costruire rappresentazioni concrete della realtà che, anche se possono risultare meno precise da un punto di vista scientifico, producono oggetti di lavoro in cui le persone si riconoscono con maggior facilità e sui quali sentono di poter agire. Partire da letture partecipate e condivise (nei modi e non necessariamente nei contenuti) dei problemi è il primo passo per rimettere alle comunità l'iniziativa e la responsabilità della qualità della propria vita, riportando a una dimensione sistemica sia l'origine dei problemi sia la possibile via per affrontarli (cfr. TAB. 12.1).

**Note**

1. I termini a cui si fa riferimento richiamano un approccio alla progettazione che si differenzia in particolare dall'approccio definito sinottico, razionale o autoreferenziale. Nella TAB. 12.1 sono evidenziate le principali differenze.

# Bibliografia\*

A cura di *Carla Bartolini, Chiara Bonini,  
Luisa Savino, Simona Zanasi*

- ALBERT L., ALLASINO E., CERUTTI P. (1996), *Dispersi e ritrovati: indagine sui percorsi di uscita dalla scuola e di rientro in formazione dei giovani torinesi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- ALESSANDRINI G., TIRITICCO M. (1988), *Progettare per formare. Modelli teorici e strumenti operativi per l'insegnamento/apprendimento secondo la strategia curricolare*, Maggioli, Rimini.
- ALUFFI PENTINI A. (2001), *La ricerca azione: motore di sinergia tra teoria e prassi*, Pitagora, Bologna.
- AMERIO P. (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- AMODIO G. (a cura di) (2006), *Tra virtuale e reale: itinerari attraverso le adolescenze*, Carocci, Roma.
- ANEKA (2006), *Il Ben-divenire nell'organizzazione scolastica: una proposta formativa per la ridefinizione dell'organizzazione scolastica nella prospettiva del ben-essere e del ben-divenire sociale*, disponibile su <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1373>.
- ARCHIBALD R. D. (2004), *Project management: la gestione di progetti e programmi complessi*, Franco Angeli, Milano.
- ARMONE A., LELLI L., SUMMA I. (2002), *Il manuale del dirigente scolastico*, Laterza, Roma-Bari.
- ARMONE A., SUMMA I. (2003), *L'azione dirigenziale tra norma ed organizzazione*, Euroedizioni, Torino.
- ARNUZZO P., GUELFI M. L. (2006), *Parlarsi a scuola. Quando a scuola tutti diventano attori di prevenzione*, in "Animazione Sociale", 2, pp. 87-93.
- BALDINI M., MIOLA A., NERI P. A. (1998), *Lavorare per progetti. Project management e processi progettuali*, Franco Angeli, Milano.
- BALLERI V., ZANNI R. (a cura di) (2005), *Scuola, famiglia, territorio: la rete del prendersi cura: progetto sperimentale triennale di prevenzione, tessitura di reti territoriali permanenti*, CEIS, Modena.
- BARNES M. (1999), *Utenti, carer e cittadinanza attiva: politiche sociali oltre il Welfare state*, Erickson, Trento.
- BASSOTTO I. (2001), *Il curricolo nell'era dell'autonomia*, in "L'educatore", 1, pp. 18-8.
- BAUMAN Z. (2006), *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- BENINI A. M., SUMMA I. (a cura di) (2003), *Le buone pratiche della flessibilità. Ricerca sullo*

\* La bibliografia è stata costruita privilegiando le seguenti aree tematiche di riferimento: promozione del benessere nelle scuole, progettazione sociale, ricerca-azione, formazione, consulenza di processo, autonomia scolastica, dirigenti scolastici, patto formativo. Carla Bartolini, Luisa Savino, Simona Zanasi costituiscono il personale della Biblioteca della salute mentale e delle scienze umane, Servizio Bibliotecario Integrato, "Gian Franco Minguzzi-Carlo Gentili".

- sviluppo dell'autonomia nelle scuole dell'Emilia-Romagna*, Quaderni dell'ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Editcomp, Bologna.
- BERLINGUER L. (2001), *La scuola nuova*, Laterza, Roma-Bari.
- BERTELLI B. (a cura di) (1998), *La pianificazione sociale: teoria, metodi e campi d'applicazione*, Franco Angeli, Milano.
- BERTOCCHI A., ALBANESI C., MIGANI C., VIVOLI V. (2003), *Individuazione di indicatori di efficacia/qualità degli interventi attivati sul tema del benessere scolastico*, in Istituzione Gian Franco Minguzzi (a cura di), *Idee, progetti, ricerca per l'infanzia e l'adolescenza*, Provincia di Bologna, CD-ROM reperibile presso la biblioteca dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi.
- BERTOCCHI A., ALBANESI C., MIGANI C., VIVOLI V., MAGAGNOLI C. (2004), *Proposta per un modello di valutazione degli interventi di benessere a scuola*, in C. Novara, M. Mandalà (a cura di), *Le comunità possibili*, Centro Siciliano Sturzo, Palermo, pp. 76-8.
- BERTOCCHI A., VIVOLI V. (2006), *Promossi in benessere*, in "Innovazione educativa", 7, pp. 98-101.
- BLUM P. (2000), *Sopravvivere nelle classi difficili: manuale per gli insegnanti*, Erickson, Trento.
- BODA G. (2006), *L'educazione tra pari: linee guida e percorsi operativi*, Franco Angeli, Milano.
- BORGHI L. (1989), *Aspetti teorici e sociali dell'autonomia*, in "Scuola e città", 4, pp. 145-51.
- BRANDANI W., TOMISCH M. (2005), *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- BRUNOD M. (1998a), *Autorità e potere costruttivo*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 38-46.
- ID. (1998b), *Il trattamento dei dati nella progettazione dei servizi*, in "Animazione Sociale", 4, pp. 58-67.
- ID. (1999), *Accompagnare il cambiamento organizzativo: il contributo della consulenza*, in "Spunti", 2, pp. 49-72.
- CALIDONI P. (2004), *Insegnamento e ricerca in classe. L'inevitabile condivisione*, La Scuola, Brescia.
- CANEVARO A., CHEREGATTI A. (1999), *La relazione di aiuto: l'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma.
- CAPPELLINI VERGARA F. (2001), *La promozione del benessere nella famiglia, nella scuola e nei servizi: dal caso alla rete*, Franco Angeli, Milano.
- CAPPELLO G. (2004), *Le frontiere del no nella relazione educativa*, in "Animazione Sociale", 2, pp. 66-73.
- CARLI A. (a cura di) (1996), *Stili comunicativi in classe: percorsi e ambiti investigativi di un gruppo di ricerca-azione*, Franco Angeli, Milano.
- CASTELLI V. (a cura di), *Manuale di strumentazione sociale*, disponibile su [http://www.sordelli.net/index.php?option=com\\_docman&Itemid=27](http://www.sordelli.net/index.php?option=com_docman&Itemid=27).
- CICOGNANI E. (2000), *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- CICOGNANI E., BALDAZZI M., CERCHIERINI L. (a cura di) (2005), *Lavorare con i genitori di adolescenti: metodi e strategie di intervento*, Carocci, Roma.
- CICOGNANI E., PALESTINI L. (a cura di) (2006), *Promuovere benessere con persone, gruppi, comunità: 7° Congresso nazionale di psicologia della salute, Il ponte vecchio*, Cesena.
- CIPOLLA C., PINI G., UGOLINI P. (a cura di) (2006), *Della salute dei giovani: una ricerca nella provincia di Forlì-Cesena*, Franco Angeli, Milano.
- COHEN E. G. (1996), *Organizzare gruppi cooperativi*, Erickson, Trento.
- COMPAGNONI E. (1996), *L'osservazione nei contesti educativi*, Istituto Geografico De Agostini, Novara.
- COMPAGNONI E., PIAGGESI B. (2003), *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia: indicazioni teoriche e di ricerca-azione per organizzare la giornata scolastica*, Franco Angeli, Milano.

- COMPAGNONI E., PREGREFFI V. (2001), *Di tutti i colori: educare all'identità e all'intercultura nella scuola multietnica e dell'autonomia*, La Meridiana, Molfetta (BA).
- CONSERVA R. (2006), *I pregiudizi che aiutano a insegnare. Annotazioni sull'insegnare nella scuola di oggi*, in "Animazione Sociale", 3, pp. 86-92.
- COORDINAMENTO REGIONALE DEI CENTRI DI SERVIZIO PER IL VOLONTARIATO DELLA LOMBARDIA (a cura di) (2004), *La progettazione consapevole. Il volontariato si orienta tra bandi e progetti*, Gruppo Abele, Torino.
- COSTANTINO A., NOZIGLIA M. (a cura di) (1997), *Osservazione del bambino e formazione degli educatori*, Unicopli, Milano.
- COVINGTON M. V., TEEL K. M. (1999), *Prevenire i fallimenti scolastici: incentivi equi per l'apprendimento*, Erickson, Trento.
- CYRULNIK B., MALAGUTI E. (a cura di) (2005), *Costruire la resilienza: la riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Erickson, Trento.
- DALLAGO L., SANTINELLO M., VIENO A. (2004), *Valutare gli interventi psicosociali*, Carocci, Roma.
- D'ANGELLA F. (1998), *Progettarsi costruendo mondi possibili*, in "Animazione Sociale", 4, pp. 31-42.
- ID. (1999), *Per un approccio dialogico alla valutazione. Un processo finalizzato a riconoscere i significati nelle azioni*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 57-70.
- D'ANGELLA F., OLIVETTI MANOUKIAN F. (1998), *L'ascolto e l'osservazione nella progettualità dialogica*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 47-59.
- D'ANGELLA F., ORSENIGO A. (1997), *Tre approcci alla progettazione*, in "Animazione Sociale", 12, pp. 53-66.
- DE AMBROGIO U. (2000), *Progettazione e valutazione partecipata nei servizi sociali. Pregi e rischi*, in "Fogli di informazione e coordinamento Movì", 4/5, disponibile su [http://www.sordelli.net/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=34&Itemid=27](http://www.sordelli.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=34&Itemid=27).
- DE LEONARDIS O., MAURI D., ROTELLI F. (1994), *L'impresa sociale*, Anabasi, Milano.
- DIONISI G., ROSI T. (a cura di) (2002), *Valutazione formativa, pedagogia del contratto e differenziazione didattica: una ricerca-azione per la scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano.
- ENRIQUEZ E. (2006a), *Autorità e potere a scuola: dare corpo alla legge e mettere in discussione le regole*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 33-40.
- ID. (2006b), *I fantasmi del cambiamento*, in "Animazione Sociale", 10, pp. 44-50.
- EVERARD B., MORRIS G. (1998), *Gestire l'autonomia*, Erickson, Trento.
- FABBRI D., D'ALFONSO P. (2003), *La dimensione parallela: la dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative di testimoni privilegiati*, Erickson, Trento.
- FABBRI V. (2006), *Il gruppo e l'intervento sociale. Progettare, condurre, valutare*, Carocci, Roma.
- FEDI A. (a cura di) (2005), *Partecipare il lavoro sociale: esperienze, metodi, percorsi*, Franco Angeli, Milano.
- FIORIN I., CRISTANINI D. (a cura di) (1999), *Le parole dell'autonomia: la nuova professione nella scuola che cambia*, Theorema libri, Milano.
- FORTI D., MASELLA F. (2004), *Lavorare per progetti*, Raffaello Cortina, Milano.
- FRANCESCO D., PUTTON A., CUDINI S. (2001), *Star bene insieme a scuola: strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma.
- FRANCESCO D., TOMAI M., MEBANE M. E. (2004), *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione: esperienze faccia a faccia e on line*, Il Mulino, Bologna.
- FREGOLA C. (2003), *Riunioni efficaci a scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*, Erickson, Trento.
- GACCI G., BARBERIS D. (1999), *Promuovere innovazione: l'oggetto di una consulenza, in "Spunti"*, 2, pp. 29-48.

- GALATI M., SAMA A., VERGANI E. (a cura di) (2004), *Rapporto di fiducia. Azioni, metodologie, attori e apprendimenti di una progettazione sociale partecipata*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- GARELLI F., PALMONARI A., SCIOLLA L. (2006), *La socializzazione flessibile: identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Il Mulino, Bologna.
- GHERARDI V. (2000), *Insegnare nella scuola primaria: la ricerca nella didattica*, Carocci, Roma.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- GORDON T. (1991), *Insegnanti efficaci: il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti Lisciani, Firenze.
- GROSSI L., PISTORESI M. E., SERRA S. (a cura di) (2005), *IDE: Indagine sul disagio educativo: studi di caso sui fattori del disagio e della dispersione per la promozione del successo scolastico*, Armando, Roma.
- GRUPPO ABELE (1998), *L'organizzazione nel lavoro sociale. Strategie d'azione*, Gruppo Abele, Torino.
- ID. (1999a), *La partnership nel lavoro sociale*, Gruppo Abele, Torino.
- ID. (1999b), *La progettazione sociale*, Gruppo Abele, Torino.
- GUERINI G. (1999), *Progettare con i giovani nei centri di aggregazione. I CAG alla ricerca di un modello educativo e organizzativo*, in "Animazione Sociale", 5, pp. 16-22.
- GUIZZARDI G. (a cura di) (2004), *Star bene: benessere, salute, salvezza tra scienza, esperienza e rappresentazioni pubbliche*, Il Mulino, Bologna.
- INSERRA P. P. (2004), *Pensare e costruire. La progettazione sociale partecipata in un sistema di welfare comunitario*, in "La rivista di servizio sociale", 2, pp. 21-32.
- ISFOL (1994), *Comportamento organizzativo e abilità trasversali*, Franco Angeli, Milano.
- ISTITUZIONE GIAN FRANCO MINGUZZI (a cura di) (2001), *Strategie e strumenti per migliorare il benessere a scuola: la ricerca-azione nel territorio della provincia di Bologna*, pubblicazione interna all'Istituzione Minguzzi.
- IZZO D., TASSINARI G. (a cura di) (1994), *L'autonomia delle scuole in Europa: realtà e prospettive*, Armando, Roma.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. (2005), *Leadership e apprendimento cooperativo: condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*, Erickson, Trento.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T., HOLUBEC E. J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- KANEKLIN C. (1990), *Lo sviluppo della ricerca intervento in Italia*, in E. Scabini (a cura di) (1990), *Conoscere per intervenire. La ricerca finalizzata sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano.
- KANEKLIN C., ARETINO G. (1993), *Pensiero organizzativo e azione manageriale: gli stili di pensiero che orientano la conoscenza dell'organizzazione e legittimano l'azione del manager*, Raffaello Cortina, Milano.
- KANEKLIN C., ISOLABELLA M. C. (1995), *Le emozioni nelle organizzazioni*, in F. Avallone (a cura di), *La metamorfosi del lavoro*, Franco Angeli, Milano, pp. 125-37.
- IDD. (a cura di) (1997), *Immagini emergenti della leadership nelle organizzazioni*, Vita e Pensiero, Milano.
- KANEKLIN C., OLIVETTI MANOUKIAN F. (1990), *Conoscere l'organizzazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- LABORATORIO PER L'INNOVAZIONE (a cura di) (1998), *Crescere imprenditori sociali*, in "Animazione Sociale", 6/7, supplemento.
- LELLI L. (2006), *Gli strumenti della progettazione nelle "Indicazioni nazionali": congetture per la revisione*, in "Innovazione educativa", 7, pp. 16-22.
- LELLI L., SUMMA I. (2002), *Professionalità docente per l'innovazione: gli scenari, le pratiche, i supporti, i modelli*, Tecnodid, Napoli.

- LEONE L., PREZZA M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Franco Angeli, Milano.
- LEWIN K. (1976), *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano.
- LIEURY A., FENOUILLET F. (2001), *Motivazione e successo scolastico*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma.
- LOSITO B. (2001), *Quale ricerca-azione a scuola? La prospettiva del cambiamento organizzativo*, in "Animazione Sociale", 8-9, pp. 68-77.
- LOSITO B., POZZO G. (2005), *La ricerca azione: una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- MAGGI M. (a cura di) (2004), *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Berti, Piacenza.
- ID. (a cura di) (2005), *Crescere in Comune: promozione del benessere e prevenzione del disagio giovanile: l'esperienza del Comune di Codogno (Lodi)*, Berti, Piacenza.
- MAGGIOLINI A. (1994), *Mal di scuola: ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano.
- MALAGUTI E. (2005), *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- MANCINI G. (2006), *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza*, Franco Angeli, Milano.
- MANGHI S. (2004), *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*, Raffaello Cortina, Milano.
- MANTOVANI S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- MARIANI U. (2001), *Educazione alla salute nella scuola: costruzione del benessere e prevenzione del disagio*, Erickson, Trento.
- MARIANI U., SCHIRALLI R. (2002), *Costruire il benessere personale in classe: attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Erickson, Trento.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M. (2004), *Educare le life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento.
- MARTINI E. R., TORTI A. (2003), *Fare lavoro di comunità: riferimenti teorici e strumenti operativi*, Carocci, Roma.
- MASONI M. V. (2001), *Studiare bene senza averne voglia: come superare l'alibi della mancanza di volontà*, Erickson, Trento.
- MAURIZIO R. (a cura di) (2004), *Progettare nel sociale*, Fondazione "Emanuela Zancan", Padova.
- MAZZOLI G. (a cura di) (1997), *Fare osservazioni: un'esperienza di attivazione della comunità locale facendo ricerca con le scuole e i servizi socioassistenziali*, Fondazione Cassa di Risparmio di Reggio Emilia Pietro Manodori, Reggio Emilia.
- MC COMBS B. L., POPE J. E. (1996), *Come motivare gli alunni difficili: strategie cognitive e relazionali*, Erickson, Trento.
- MELINO M., SCANCARELLO G. (a cura di) (2002), *Dirigenza scolastica e organizzazione dell'autonomia. Manuale di formazione alla dirigenza scolastica*, Anicia, Roma.
- MIGANI C. (a cura di) (2004), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Carocci, Roma.
- MIGANI C., VIVOLI V., CAPPI A., ALBANESI C. (2003), *Una storia possibile: un intervento di promozione del benessere a scuola*, in "Psicologia della Salute, Quadrimestrale di psicologia e scienze della salute", 1, pp. 127-39.
- MOLINARI L., GABRIELLI M. (2000), *La professione docente nella scuola dell'autonomia*, Anicia, Roma.
- MORELLI U. (2006), *Quando l'apprendimento promuove il cambiamento. Avvertenze per*

- chi entra in un sistema con il desiderio di cambiarlo*, intervista a cura di V. Zaffalon, in "Animazione Sociale", 3, pp. 3-10.
- MORGAGNI E. (a cura di) (1998), *Adolescenti e dispersione scolastica: possibilità di prevenzione e recupero*, Carocci, Roma.
- MORIN E. (1989), *Il metodo: ordine, disordine, organizzazione*, Feltrinelli, Milano.
- ID. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano.
- ID. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- MOTTANA P. (2005), *Curare lo sguardo per riabitare il mondo. Considerazioni inattuali su adolescenza, educazione e immaginario*, intervista a cura di A. Marchesi, in "Animazione Sociale", 5, pp. 3-10.
- OLIVETTI MANOUKIAN F. (1992), *Gestione dell'autorità nell'ambiente di lavoro*, in "Psichiatria e Medicina", 3, pp. 31-4.
- ID. (1997a), *Complessità dell'innovazione e gestione organizzativa*, in M. Noziglia, F. Olivetti Manoukian, D. Vallino (1997), *Nel castello c'è spazio per giocare*, Junior, Bergamo.
- ID. (1997b), *Generare progettualità. Intervista a cura di R. Camarlinghi*, in "Animazione Sociale", 1, pp. 3-8.
- ID. (1999a), *Generare progettualità sociale*, in AA.VV., *La Progettazione sociale*, Gruppo Abele, Torino.
- ID. (1999b), *La connessione tra livelli nella progettazione*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 37-42.
- ID. (1999c), *La consulenza organizzativa*, in "Spunti", 2, pp. 5-10.
- ID. (1999d), *Quattro premesse del buon progettare*, in "Animazione Sociale", 12, pp. 52-62.
- ID. (2004a), *Il codice dell'azione sociale. Orientamenti per il lavoro sociale oggi*, in "Animazione Sociale", 10, pp. 52-62.
- ID. (2004b), *Re-immaginare la funzione sociale dei servizi. Dalla delega onnipotente alla costruzione di convergenze*, in "Animazione Sociale", 10, pp. 44-51.
- ID. (2004c), *Servizi sotto assedio. Dal progetto politico alla delega onnipotente*, in "Animazione Sociale", 10, pp. 33-43.
- ID. (2005a), *Il lavoro sociale come co-costruzione. Orientamenti per lavorare non da soli*, in "Animazione Sociale", 1, pp. 27-38.
- ID. (2005b), *La costruzione di organizzazioni temporanee. L'organizzazione che sostiene la co-costruzione*, in "Animazione Sociale", 1, pp. 45-52.
- ID. (2005c), *Re-immaginare il lavoro sociale: appigli per una nuova progettualità*, Gruppo Abele, Torino.
- ID. (2005d), *Riscoprirsi soggetti attivi. Appigli per ritrovare una nuova progettualità*, in "Animazione Sociale", 1, pp. 53-9.
- ID. (2005e), *Una quotidiana conoscenza-azione. La conoscenza che sostiene la co-costruzione*, in "Animazione Sociale", 1, pp. 39-44.
- ID. (2006), *La progettazione sociale possibile*, in "Prospettive sociali e sanitarie", 10/11, pp. 8-10.
- OLIVETTI MANOUKIAN F., KANEKLIN C. (1990), *Conoscere l'organizzazione*, Carocci, Roma.
- OLIVETTI MANOUKIAN F., MAZZOLI G., D'ANGELLA F. (2003), *Cose mai viste*, Carocci, Roma.
- OREFICE P. (2006), *La ricerca azione partecipativa: teoria e pratiche*, Liguori, Napoli.
- ORSENGO A. (1997a), *Cambiamenti organizzativi*, in "Animazione Sociale", 12, pp. 39-52.
- ID. (1997b), *Il cambiamento nei servizi pubblici tra mito e realtà*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 60-70.
- ID. (1997c), *Progettare: alcuni nodi critici*, in "Animazione Sociale", 12, pp. 29-38.

- ID. (1998a), *L'integrazione tra progetti*, in "Animazione Sociale", 4, pp. 43-57.
- ID. (1998b), *Potere, autorità e fiducia. Elementi critici nella progettazione*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 25-37.
- ID. (1999), *La costruzione dell'oggetto di lavoro e il modo di trattarlo nella progettazione*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 43-56.
- PAJNO A., CHIOSSO G., BERTAGNA G. (1997), *L'autonomia delle scuole*, La Scuola, Brescia.
- PANCERA R. (2005), *Qualcosa di forte e intenso è accaduto. Giovani e adulti a inventare la prevenzione a Mantova*, in "Animazione Sociale", 5, pp. 66-73.
- PARENTE M. (2004), *La ricerca-azione in pedagogia: un modello qualitativo di natura critico-deduttivo*, Pitagora, Bologna.
- PELLAI, A. RINALDIN V., TAMBORINI B. (2002), *Educazione tra pari: manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento.
- PERLS F. (1991), *Qui ed Ora. Psicoterapia autobiografica*, Edizioni Sovera, Roma (ed. or. 1969).
- PEROTTO N. (2005), *La dimensione politica del lavoro sociale ed educativo. La progettazione e le sue connessioni: dall'individuo alla società*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 63-9.
- PINTO G. (2006), *Della nota, delle peripezie e dell'avventura a scuola. Transitare nelle dipendenze, dipendere dalle transizioni*, in "Animazione Sociale", 5, pp. 83-91.
- PLEBANI E. M., LORENZI A. (2004), *L'ABC di un progetto: principi elementari per la progettazione, gestione, rendicontazione di progetti per le organizzazioni non profit*, CSV, Padova.
- POLITO M. (1993a), *Guida allo studio: il metodo. Quando, quanto, come, dove e perché studiare*, Muzzio, Padova (ripubblicato dagli Editori Riuniti, 2ª ed., Roma 2002).
- ID. (1993b), *Guida allo studio: le tecniche. Come sottolineare, prendere appunti schematizzare ed archiviare*, Muzzio, Padova (ripubblicato dagli Editori Riuniti, 2ª ed., Roma 2002).
- ID. (1994), *Guida allo studio: il tema. Come ideare, sviluppare arricchire, rivedere, il testo scritto*, Muzzio, Padova (ripubblicato dagli Editori Riuniti, 2ª ed., Roma 2003).
- ID. (1995), *Guida allo studio: la memoria. Strategie per assimilare e ricordare ciò che si è studiato*, Muzzio, Padova (ripubblicato dagli Editori Riuniti, 2ª ed., Roma 2002).
- ID. (1997), *Guida allo studio: la motivazione. Come coltivare la voglia di apprendere per salvare la scuola*, Muzzio, Padova (ripubblicato dagli Editori Riuniti, Roma 2003).
- ID. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento.
- ID. (2002), *Guida allo studio; l'intelligenza. Come dare la forma migliore alla propria mente*, Editori Riuniti, Roma.
- ID. (2003), *Comunicazione positiva ed apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento.
- ID. (2005), *Educare il cuore*, La Meridiana, Bari.
- POZZO G., ZAPPI L. (a cura di) (1993), *La ricerca-azione: metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino.
- PUTTON A. (1999), *Empowerment e scuola: metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma.
- QUAGLINO G. P. (2005), *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina, Milano.
- REGGIANI A., FORMENTI L., LOVISATO F., MIGANI C. (2006), *Promozione del benessere e sviluppo della rete scolastica*, in Amodio (2006), pp. 46-58.
- ROGERS C. R. (1981), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- ID. (1983), *Un modo di essere: i più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata sulla persona*, Psycho, Firenze.
- ROGERS C. R., KINGET G. M. (1970), *Psicoterapia e relazioni umane: teoria e pratica della terapia non direttiva*, Bollati Boringhieri, Torino.

- ROMEI P. (1996), *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1999), *Guarire dal "Mal di scuola"*, La Nuova Italia, Firenze.
- SALZBERGER-WITTENBERG I., WILLIAMS-POLACCO G., OSBORNE E. (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli.
- SANICOLA L., TREVISI G. (a cura di) (2003), *Il progetto: metodi e strumenti per l'azione sociale*, Liguori, Napoli.
- SANTINELLO M., CENEDESE C. (2002), *L'efficacia della prevenzione e la prevenzione dell'inefficacia. Alcune riflessioni sui programmi preventivi per minori*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 1, pp. 37-64.
- SANTINELLO M., VIENO A. (2005), *Dove crescono i ragazzi. Comunità locale e sviluppo psicosociale degli adolescenti*, in "Psicologia Contemporanea", 190, pp. 42-8.
- SARCHIELLI G., ZANI B. (a cura di) (2005), *Persone, gruppi e comunità: scritti di psicologia sociale in onore di Augusto Palmonari*, Il Mulino, Bologna.
- SARTORI P. (2005), *Un laboratorio per diventare gruppo. Preadolescenti alla ricerca del proprio essere sociale*, in "Animazione Sociale", 3, pp. 61-8.
- SCHIEIN E. H. (1992), *Lezioni di consulenza: l'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- ID. (2001), *La consulenza di processo: come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Raffaello Cortina, Milano.
- SCHIAVI P., TAROCCO R. (2006), *L'elaborazione delle attese tra insegnanti e studenti. La comunicazione educativa luogo della prevenzione*, in "Animazione Sociale", 6/7, pp. 41-52.
- SENNI P. (a cura di) (1998), *Individualizzazione: contributi di sfondo per una ricerca-azione*, IRRESAE Emilia-Romagna, Bologna.
- SEROFILLI M. (2001), *Promuovere la progettualità del volontariato: riflessioni sulla progettazione sociale dei centri di servizio per il volontariato in Emilia-Romagna*, Franco Angeli, Milano.
- SEVERI V. (1995), *Insegnamento e apprendimento in difficoltà: ricerca e azione educativa di fronte all'insuccesso scolastico*, UTET, Torino.
- SIZA R. (2000), *Piani e progetti nella programmazione sociale*, in "Pianeta infanzia. Quaderni del Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza", 15, pp. 21-66.
- ID. (2002a), *Progettare nel sociale: regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (2002b), *Una progettazione sostenibile: tre prospettive di analisi e di intervento nella comunità locale*, in "Animazione Sociale", 12, pp. 23-30.
- SOCIETÀ ITALIANA DI PSICOLOGIA DI COMUNITÀ (2006), *Psicologia per la politica e l'empowerment individuale e sociale. Dalla teoria alla pratica*, 6° Convegno nazionale, Lecce, 7-9 settembre 2006.
- SORDELLI G. (1993), *Liberare la progettazione nel lavoro sociale. Riferimenti teorici e metodologici*, in "Animazione Sociale", 11, pp. 58-70.
- SZYMBORSKA W. (2006), *Vista con granello di sabbia*, Adelphi, Milano.
- TERENZI P. (2007), *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo. Buone pratiche in Emilia-Romagna*, Franco Angeli, Milano.
- TOPPING K. (1997), *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento.
- TROMBETTA C., ROSIELLO L. (2000), *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento.
- TROVATO D. (a cura di) (2003), *Climi di classe e stili di apprendimento: una ricerca-azione educativa nella scuola dell'autonomia*, Centro programmazione editoriale, San Prospero.
- TURCHINI W., NORIS M. (a cura di) (1999), *L'integrazione organizzativa nella progettualità sociale. Formare operatori eterogenei*, in "Animazione Sociale", 12, pp. 47-54.

- TWELVETREES A. (2006), *Il lavoro sociale di comunità: come costruire progetti partecipati*, Erickson, Trento.
- UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA (2006), *Cercasi un senso, disperatamente: contributi ed esperienze per il contrasto al disagio giovanile e alla dispersione scolastica*, Tecnodid, Napoli.
- UNIVERSITÀ DELLA STRADA, ANIMAZIONE SOCIALE (a cura di) (2006), *La scuola della prevenzione: appunti per un metodo partecipativo*, Gruppo Abele, Torino.
- UNIVERSITÀ DI PADOVA (a cura di) (2005), *La prevenzione nella scuola e nella comunità: dal cambiamento individuale al cambiamento sociale*, 5° Convegno nazionale, 23-25 giugno 2005, Padova.
- VECCHIETTI R. (2005), *Promozione del benessere e qualità del servizio scolastico: le rappresentazioni del benessere e dei bisogni nel contesto scolastico: tesi di specializzazione*.
- VIENO A. (2005), *Creare comunità scolastica: teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*, Unicopli, Milano.
- VIENO A., SANTINELLO M., MARTINI C. M. (2005), *La relazione tra clima sociale della zona di residenza e malessere psicologico durante lo sviluppo preadolescenziale: il ruolo del sostegno dei genitori e del senso di sicurezza*, in "Psicologia Clinica dello Sviluppo", 9, pp. 213-30.
- ZAFFALON V. (a cura di) (2006), *Quando l'apprendimento promuove cambiamento. Avvertenze per chi entra in un sistema con il desiderio di cambiarlo*, in "Animazione Sociale" 3, pp. 3-10.
- ZAMBIANCHI E., SARTORI RUGGENINI P., LAZZARIN M. G. (a cura di) (2005), *Lo spazio ascolto a scuola: un'esperienza di ricerca-azione*, CLEUP, Padova.
- ZANI B., CICOGNANI E. (a cura di) (1999), *Le vie del benessere: eventi di vita e strategie di coping*, Carocci, Roma.
- IDD. (2000), *Psicologia della salute*, Il Mulino, Bologna.
- ZANI B., PALMONARI A. (1996), *Manuale di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- ZULLI E., SORDELLI G. (a cura di) (2003), *Dall'idea al progetto... tra bandi e formulari*, disponibile su [http://www.sordelli.net/index.php?option=com\\_docman&Itemid=27](http://www.sordelli.net/index.php?option=com_docman&Itemid=27).

# Gli autori

**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" dell'Istituzione Minguzzi.

**Norma Buonocore** si è laureata in Psicologia clinica e di comunità presso l'Università di Bologna, con una tesi dal titolo: *Progetto Fit-net Scuole in Rete: un viaggio alla scoperta del benessere negli adolescenti*. Si occupa da diversi anni di fenomeni relativi alla disabilità.

**Vincenzo Caporaso** è psicologo, psicoterapeuta e formatore. Laureato in Psicologia presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" è attualmente il responsabile dell'area "Formazione" presso l'Istituzione Gian Franco Minguzzi della Provincia di Bologna. Socio dell'Associazione italiana formatori, è didatta presso la sede bolognese del Centro Milanese di Terapia della Famiglia di Luigi Boscolo e Gianfranco Cecchin. Ha pubblicato, con A. Castellucci, P. Sacchetti, *La formazione nelle organizzazioni sanitarie*, in "Connessioni", ottobre 2006, 18, edito dal Centro Milanese di Terapia della Famiglia.

**Anna Maria Cavari** è un educatore professionale. Laureata in Scienze politiche indirizzo sociale presso l'Università di Bologna, lavora presso l'Amministrazione comunale di Anzola Emilia e si occupa di azioni di coordinamento nell'ambito degli interventi di qualificazione scolastica, socioeducativi e sociosanitari a favore dell'infanzia e dell'adolescenza.

**Simona Cervellati**, laureata in Lettere classiche all'Università di Bologna, è dal 1992 docente di ruolo di materie letterarie, latino e greco. Dal 1996 insegna presso il Liceo classico "Minghetti" di Bologna, dove si è spesso occupata di tematiche inerenti all'adolescenza e alle sue dinamiche, anche in collaborazione con l'Istituzione Gian Franco Minguzzi. Dal 2003 al 2006 è stata responsabile del liceo, come figura strumentale, dell'area "Benessere degli studenti".

**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 psicosociali 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* (Carocci, Roma 2005 in collaborazione con M. Baldazzi, L.

Cerchierini); *L'insegnamento della sicurezza stradale* (Carocci, Roma 2004, in collaborazione con E. Bertolani, M. C. Florini); *Psicologia sociale e ricerca qualitativa* (Carocci, Roma 2002); *Psicologia della Salute* (Il Mulino, Bologna 2000, in collaborazione con B. Zani); *Le vie del benessere* (Carocci, Roma 1999, in collaborazione con B. Zani).

**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 seminari 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 di Roma "La Sapienza"; esperto di didattica, organizzazione scolastica e analisi transazionale, collabora con varie università ed istituzioni. Ha pubblicato numerosi libri e articoli tra cui: *Riunioni efficaci a scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica* (Erickson, Trento 2003), *Il non detto di un titolo: l'interazione relazionale a scuola* (AISIS, Cosenza 1993) e *Pragmatica della progettazione didattica* (Bios, Cosenza 1995).

**Claudio Magagnoli**, laureato in Pedagogia, ha ricoperto ruoli di responsabilità e di dirigente all'interno di servizi provinciali dedicati all'orientamento e al lavoro, ed è stato coordinatore di progetti regionali dedicati a queste tematiche. Dal 2002 dirige l'Istituzione Gian Franco Minguzzi della Provincia di Bologna. Ha pubblicato vari saggi e volumi tra cui, in particolare sul tema dell'abbandono scolastico e dell'integrazione dei servizi territoriali: *Progetto Dopo. Dalla 5° elementare alla 3° media un percorso contro la dispersione scolastica* (Franco Angeli, Milano 1998) con Luisa Pombeni, e *Buone Pratiche e proposte per la costruzione di reti per l'orientamento* (Editcomp, Bologna 2004) con Enzo Morgagni.

**Cinzia Migani**, responsabile dell'area "Ricerca e innovazione sociale" dell'Istituzione Gian Franco 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 e articoli sui temi della promozione della salute mentale e del benessere a scuola, pubblicati in riviste ed opere monografiche. Ha pubblicato con Carocci i volumi *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere* (Roma 2004) e, con Cinzia Albanesi, *Il lavoro di rete nella salute mentale* (Roma 2004).

**Cesare Moreno** è il presidente dell'Associazione "Maestri di strada onlus", e, dal 1998, uno dei coordinatori del progetto "Chance". Ha ricoperto il ruolo di consulente ministeriale sulle tematiche relative alla dispersione scolastica ed è stato co-firmatario del primo progetto per la legge 19 luglio 1991, n. 216 (interventi a favore di minori a rischio di coinvolgimento nelle attività criminose). È autore di numerose pubblicazioni tra cui, in "Animazione Sociale", gli articoli *Sopravvivere in zona di camorra*, *Rompere l'affiliazione alla camorra* e *Se il lavoro minorile è scuola di cittadinanza*.

**Maria Orecchia** è responsabile d'area per l'"Orientamento e l'integrazione con le scuole" all'EnAIP. È laureata in Scienze politiche (indirizzo politico sociale) con una tesi di laurea sulle esperienze di "Controsuola" in tutta Italia, da don Milani fino alle 150 ore, pubblicata nel 1974 dalla Sapere edizioni con il titolo: *Sei anni di controscuola*.

**Giulio Santagada** è laureato in Filosofia, insegna e si occupa di comunicazione web. Dal 1999 è assessore alle Politiche per l'infanzia e la scuola nel Comune di Anzola dell'Emilia, nel quale vive.

**Ivana Summa** è dirigente scolastica del Liceo Classico “Minghetti” di Bologna. Già ricercatrice per un decennio presso l'IRRE Emilia-Romagna, ha pubblicato numerosi saggi riguardanti l'autonomia scolastica, i dirigenti scolastici, la leadership educativa e l'implementazione di processi innovativi. Tra i suoi ultimi contributi, ha al suo attivo due pubblicazioni in collaborazione con A. Arnone: *Formarsi per formare* (Temì, San Lazzaro di Savena 1997) ed *Il dirigente scolastico tra norma ed organizzazione* (Euroedizioni, Torino 2003).

**Alessandra Tagliaferri** è psicologa e svolge attività di consulenza e formazione. Attualmente sta concludendo il master specialistico triennale in Gestalt Counseling, presso l'ASPIC di Bologna. Da alcuni anni lavora come consulente presso il centro servizi Aneka, dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi. Da diversi anni, inoltre, lavora come consulente nell'ambito delle tematiche della salute mentale e, nello specifico, come responsabile del coordinamento nazionale di un'organizzazione onlus, denominata: UNASAM (Unione nazionale delle associazioni per la salute mentale).

**Valentina Vivoli**, psicologa e psicoterapeuta, si occupa da anni di salute mentale e di promozione del benessere sociale attraverso attività di progettazione sociale, consulenza e formazione. È consulente dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi, in particolare per Aneka, Servizi per il benessere a scuola. Ha pubblicato, in collaborazione con i colleghi dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi, contributi sul tema.