

ASSESSORATO ISTRUZIONE, FORMAZIONE, LAVORO
DELLA PROVINCIA DI BOLOGNA

STUDI E RICERCHE / 5



Istituzione
"G. F. Minguzzi"

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



Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro
della Provincia di Bologna

Dal disagio scolastico alla promozione del benessere

A cura di Cinzia Migani



Carocci editore

Ha partecipato alla redazione del volume Gabriele Bardulla, collaboratore dell'Istituzione "G. F. Minguzzi".

I contenuti trattati nei CAPP. 3 e 5 descrivono, anche se in modo parziale, le attività promosse nell'ambito dell'Accordo siglato dall'Assessorato alle Politiche Scolastiche, Formative e dell'Orientamento della Provincia di Bologna e dall'Istituzione "G. F. Minguzzi", attività definite con programmazione annuale dal Comitato di Pilotaggio composto da membri individuati dagli stessi enti.

Il Comitato di Pilotaggio è composto da Anna Del Mugnaio, Claudio Magagnoli, Cinzia Migani, Valentina Vivoli, Sonia Bianchini, Wilma Bonora, come da Atto del Presidente della Provincia di Bologna del 24/2/2003.

Il gruppo del Comitato di Pilotaggio si è avvalso della collaborazione di Francesca Baroni, Cinzia Albanesi, Gabriele Bardulla, Alberto Bertocchi.

Si ringraziano per il contributo portato.

RIF.P.A. 3002/03

Approvato con Determinazione dirigenziale n. 24/2003-CR42 del 07 agosto 2003

1ª edizione, ottobre 2004
© copyright 2004 by
Provincia di Bologna

Finito di stampare nell'ottobre 2004
dalle Arti Grafiche Editoriali srl, Urbino

ISBN 88-430-3311-5

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

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

Indice

Introduzione di <i>Eustachio Loperfido</i>	7
--	---

Parte prima

Una prospettiva teorica sul disagio adolescenziale

1. Una riflessione teorica sul disagio adolescenziale di <i>Augusto Palmonari e Anna Rita Graziani</i>	13
2. La dimensione intrapsichica del disagio adolescenziale di <i>Alfio Maggiolini</i>	24

Parte seconda

Il benessere: una ricerca costante nel sistema scolastico

3. La promozione del benessere a scuola attraverso l'<i>empowerment</i> dei suoi attori di <i>Cinzia Albanesi, Alberto Bertocchi, Cinzia Migani e Valentina Vivoli</i>	41
4. Il funzionamento della scuola fra prassi e teoria verso la scommessa di un sistema organizzativo che produce <i>empowerment</i> di <i>Paolo Bernardi</i>	50
5. L'Istituzione "G. F. Minguzzi" e la promozione del benessere nel sistema scolastico di <i>Valentina Vivoli, Cinzia Albanesi, Alberto Bertocchi e Cinzia Migani</i>	64

Parte terza
Il racconto di alcune esperienze

- 6. Progetti Life Skills quale strategia per il benessere a scuola** 87
di Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio e Michela Zannini
- 7. I CIC come servizio di rete per le scuole. Esperienza nell'Azienda USL 7 di Siena** 101
di Pietro Mario Martellucci
- 8. Costruire il senso di appartenenza nella comunità scolastica** 112
di Massimo Santinello, Karin Davoli ed Elena Galbiati
- Postfazione** 123
di Anna Del Mugnaio

Introduzione

Il contenuto di questo volume è un prodotto selezionato rappresentativo di una serie di iniziative di varie tipologie (ricerca, formazione, azione, riflessione teorica, confronto di esperienze significative) realizzate nel corso di un triennio in attuazione di un Progetto di promozione del benessere a scuola, concordato e concepito tra l'Istituzione "Gian Franco Minguzzi" e l'Assessorato alle Politiche Scolastiche e Formative della Provincia di Bologna. L'idea progettuale nasce dall'esigenza di fronteggiare e contrastare, in modo non episodico e frammentato ma sistematico e organico, i fenomeni di disagio emergenti nella scuola la cui visibilità più immediata è appannaggio del mondo studentesco.

In effetti, sempre più, in questi anni recenti, la scuola è stato il luogo in cui si è espresso il disagio psichico delle nuove generazioni: a tutti i livelli, dall'infanzia all'adolescenza. La scuola è il luogo, l'unico, in cui si realizza l'incontro di tutti i bambini e gli adolescenti, e dove questi consumano più tempo nello stare insieme: luogo pertanto in cui si sviluppano relazioni, confronti, scambi affettivi, prove di socialità e di sfide.

Ogni individuo entra nella scuola con il proprio patrimonio di storia personale che ha le radici nell'albero familiare e nel contesto sociale di appartenenza. Nell'impatto con i pari e con l'istituzione (le sue regole, le sue richieste, il suo funzionamento) il disagio individuale si rivela e trova punti di contatto e di continuità con quello altrui. La scuola dunque è il luogo della *rivelazione* del disagio dei suoi giovani frequentatori e pertanto della rappresentazione tangibile di un disagio che attraversa il corpo sociale. La scuola peraltro non è un fattore neutro e inerte, ma attivo e può, a seconda del suo modo di essere e funzionare, implementare, moltiplicare e stigmatizzare il disagio oppure accoglierlo realisticamente, conoscerlo, riconoscerlo e mettere in atto processi di contrasto.

Le espressioni del disagio sono multiformi e non riconducibili a semplici fattori motivazionali e generativi la cui rimozione possa essere pensata, se praticabile, come risolutiva degli effetti. È più realistico considerare il disagio come l'espressione di un intreccio di fattori strutturali e dinamico-evolutivi che nella sua complessità sistemica attraversa e coinvolge tutte le componenti del sistema-scuola: i soggetti (tutti i soggetti) e il contesto che li accomuna.

È in forza di queste considerazioni di fondo che (senza nulla togliere all'utilità di forme operative di intervento che affrontino, alleviandoli,

singoli problemi di disagio a livello individuale) abbiamo scelto di privilegiare l'ipotesi dell'intervento sistemico che assume come campo la scuola intesa come comunità vivente con le sue finalità specifiche e con il suo sfondo istituzionale. Ma l'ipotesi assume al tempo stesso la comunità scolastica e l'istituzione che la contiene come soggetto e protagonista primario dell'intervento, che utilizza soggetti esterni come risorse catalizzatrici dei propri processi evolutivi.

Dunque una comunità che si riconosce come tale, che si osserva, si analizza, si ascolta e progetta i cambiamenti atti a correggere, modificare, migliorare i vari aspetti della propria vita e del funzionamento istituzionale.

In questa prospettiva il contrasto al disagio diviene soprattutto "prevenzione del disagio" e dunque primariamente *promozione del benessere*. Il *benessere* viene pertanto inteso come una dimensione globale e trasversale dell'essere a scuola e del fare scuola: l'interesse al benessere è pertanto di tutte le componenti della comunità scolastica e dell'istituzione scuola, anche perché l'obiettivo benessere può divenire un indicatore, oltre che un fattore, di successo della sua "missione".

Una scuola che si pone nella prospettiva della promozione del benessere è una scuola che assume come principio-guida quello di sintonizzarsi con le istanze interne degli allievi e intercettarne i bisogni e le potenzialità, avendo la consapevolezza, il più possibile diffusa fra tutti i suoi attori, del ruolo determinante che essa ha nell'esistenza dei singoli e nel processo di riproduzione sociale.

Di grande importanza è l'attenzione dedicata al funzionamento scolastico. Vi sono infatti alcune variabili di quest'ultimo che l'esperienza ha dimostrato essere sensibili al fattore "benessere":

- l'accoglienza, da pensare nelle sue forme attuative come l'*incipit* di una relazione multipla e sistemica che accompagnerà l'allievo negli anni: le reciproche conoscenze sono necessarie per la costruzione di relazioni;

- la cura della comunicazione e dell'informazione come fattori di partecipazione e di democrazia;

- il riconoscimento della diversità nei processi di apprendimento, senza che questo comporti una penalizzazione valutativa, ma attivi invece la ricerca congiunta di percorsi alternativi, in armonia con i sistemi motivazionali;

- la pratica, nelle classi, del lavoro di gruppo e del mutuo aiuto, opportunamente dosato con i percorsi individuali;

- l'organizzazione di spazi e tempi distribuiti tra attività didattiche e attività sociali e culturali, nelle quali gli allievi siano protagonisti attivi di proposte e di gestione delle iniziative;

- la riflessione permanente sulla qualità della relazione fra docente e allievi, sulle modalità di testare l'apprendimento e il sapere, e sugli strumenti e i metodi della valutazione.

Su questi e altri punti si deve interrogare la scuola per poter offrire condizioni e opportunità di *star bene a scuola* per ogni nuova generazione che vi giunga. Ogni scuola per i suoi allievi, progettando cambiamenti nella sfera delle proprie autonomie. Ma non in una visione autarchica e isolata, bensì collegandosi in rete con le altre scuole e/o con strutture

del territorio che dispongano di risorse utili per fronteggiare i bisogni acclarati.

È in questa linea concettuale e metodologica che si è sviluppato programmaticamente il Progetto di cui viene dato conto nei CAPP. 3 e 5, che nel contesto di questo libro può essere messo a confronto, da un lato, con costrutti teorici delle discipline psicologiche, dall'altro, con alcune significative esperienze condotte in diversi contesti geografici con la tipologia della ricerca-intervento.

L'augurio e l'auspicio sono che il tutto possa essere un contributo utile all'arricchimento di idee e strumenti per incentivare quei processi di cambiamento evolutivo che favoriscano lo "star-bene a scuola" per tutti quelli che la "abitano e la fanno vivere quotidianamente".

EUSTACHIO LOPERFIDO
Presidente dell'Istituzione
"Gian Franco Minguzzi"

Parte prima
Una prospettiva teorica
sul disagio adolescenziale

Augusto Palmonari insegna Psicologia sociale alla Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna. Si occupa prevalentemente di tematiche concernenti l'adolescenza e la giovinezza, i processi di socializzazione e la costruzione dell'identità sociale. Di recente ha iniziato a studiare le rappresentazioni sociali dei diritti umani.

Anna Rita Graziani ha terminato il dottorato in Psicologia sociale presso l'Università di Bologna. I suoi interessi riguardano principalmente i gruppi di adolescenti, compresi quelli devianti, e il loro ruolo nello sviluppo dell'identità sociale.

Alfio Maggiolini, psicologo e psicoterapeuta, professore incaricato di Psicologia dell'adolescenza alla Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, socio del Minotauro, coordina gli psicologi dei Servizi della Giustizia minorile di Milano. Ha pubblicato *Mal di scuola* (1994), *Counselling a scuola* (1997), *Adolescenti trasgressivi* (1999), con E. Riva; ha curato *Adolescenti delinquenti* (2002) e *Sballare per crescere?* (2003).

Una riflessione teorica sul disagio adolescenziale

di *Augusto Palmonari e Anna Rita Graziani*

I.I

Introduzione

L'adolescenza rappresenta un periodo di transizione durante il quale gli individui acquisiscono le competenze e i requisiti necessari per assumere le responsabilità di adulto.

È una fase della vita non soltanto preparatoria, come forse era in passato, in quanto in essa accadono molti eventi che lasciano un segno indelebile nella rappresentazione di sé di ogni soggetto.

Anche se la socializzazione familiare è, in genere, il fattore che più influenza le caratteristiche della persona che cresce, anche la scolarizzazione, come l'intendiamo nella nostra cultura, incide fortemente sul processo di sviluppo. Dobbiamo in particolare riconoscere una stretta interdipendenza tra fase adolescenziale e frequenza dell'intero ciclo scolastico postelementare.

La scuola media inferiore costituisce il primo periodo della scuola rivolta agli adolescenti; tutti i cicli superiori rappresentano la parte principale della scuola per la piena adolescenza.

È strano, e denota una conoscenza riduttiva dei processi di sviluppo, che nei vari tentativi di riforma del sistema scolastico, concernenti anche la Formazione Professionale iniziale, non compaiano mai un riferimento esplicito alle problematiche tipicamente adolescenziali e una riflessione in merito.

La vicenda adolescenziale può essere descritta, nella sua durata e nella sua complessità, come un lungo percorso del soggetto (ragazzo o ragazza) alla ricerca della propria identità adulta. Il processo di costruzione dell'identità consiste nel far fronte, nell'arco evolutivo proprio dell'adolescenza, a una molteplicità di compiti di sviluppo. I compiti di sviluppo che gli adolescenti devono affrontare e superare riguardano tutti gli aspetti della loro esistenza, in particolare richiedono loro di:

- accettare le trasformazioni fisiche cui vanno incontro e orientarsi nei confronti delle pulsioni istintuali che si risvegliano;
- dare significato e fare scelte precise a proposito della propria sessualità;
- negoziare i termini della propria partecipazione alla vita in famiglia garantendosi la libertà di azione e di movimento necessaria per sentirsi autonomi;

- stabilire rapporti gratificanti e significativi con amici e amiche in rapporto con la partecipazione a uno o più gruppi di coetanei;
- definire la propria originalità sapendo mantenere la capacità di comunicare con i coetanei, oltre che di elaborare il sentimento e la consapevolezza della continuità del proprio sé nel tempo e nelle diverse relazioni con gli altri;
- inserirsi in maniera attiva nel contesto scolastico mettendo a frutto sia gli insegnamenti e le sollecitazioni degli insegnanti, sia la partecipazione alla vita del gruppo classe;
- scoprire il significato delle istituzioni sociali, comprenderne le regole di funzionamento, sentire l'esigenza di partecipazione sociale attraverso di esse.

Risulta chiaro che nell'evoluzione della vicenda adolescenziale l'ampliamento dello spazio di vita e della prospettiva temporale, l'acquisizione della capacità di ragionare in termini ipotetico-deduttivi, la maturazione del giudizio morale si articolano fra loro permettendo al soggetto da un lato di elaborare progetti di vita realistici e dall'altro di inserirsi così nella realtà sociale. Nei diversi contesti reali, il processo di crescita può però realizzarsi secondo modalità diverse che richiedono agli adolescenti sforzi di adattamento al contesto e di autonomia del proprio sé assai difficili da conciliare.

Vi sono adolescenti che sono affascinati dall'idea di creare sistemi originali di regole formali per cui faticano all'estremo a inserirsi nell'ordine esistente e a raggiungere la consapevolezza che al fine di mutarlo occorre affrontarlo realisticamente per quello che è. Ve ne sono altri che non riescono a passare dall'utopia al progetto e rischiano di restare inerti, incapaci di impegnarsi nell'esistente perché percepiscono imperfetto ogni possibile risultato della propria azione, giungendo in breve a una grave caduta della stima di sé. Altri ancora ritengono irrinunciabile che il loro inserimento nella società avvenga rispettando le regole ideali scritte di qualsiasi compromesso e assumono posizioni ideologiche estreme e rigide. Ogni adolescenza può conoscere difficoltà di questo genere che l'esperienza concreta (la fatica di vivere) tende generalmente a smussare per giungere a un accomodamento con la realtà. D'altronde se non ci fossero queste discrasie e, soprattutto, se gli adolescenti non tentassero di andare al di là dell'esistente, per migliorare la realtà, l'apporto innovativo delle giovani generazioni mancherebbe totalmente. Ben più preoccupante è l'incapacità di andare al di là dell'esistente, accettando passivamente lo *status quo*, che si manifesta in molti adolescenti del tutto soggetti alle pressioni consumistiche e alla logica della gratificazione immediata. Alcuni autori (Canestrari, 1984) giungono a sostenere che in tali casi lo stadio del pensiero formale non viene raggiunto per cui parlano di "adolescenze sacrificate".

Altri soggetti, infine, che vivono in condizioni svantaggiate caratterizzate dalla mancanza di risorse materiali o dall'assenza di legami interindividuali o sociali significativi, maturano un cinismo di fondo verso il sistema politico e sociale: questi giovani hanno difficoltà a immaginare un futuro promettente nella società che hanno osservato e in parte sperimentato.

A ogni modo, anche l'esperienza che ogni adolescente vive nel con-

testo della scuola influenza l'evoluzione della sua storia personale in una direzione o in un'altra.

È su questo aspetto, anche per la tipicità del compito che stiamo affrontando, che ci soffermeremo ora.

I.2

L'esperienza scolastica e il disagio scolastico

Quando le persone iniziano a frequentare le istituzioni scolastiche post-elementari cominciano a comprendere che le relazioni interindividuali non si fondano soltanto su legami di tipo naturale e affettivo, i cui scopi principali sono la protezione e la soddisfazione dei bisogni e il mantenimento dei legami di amicizia tra le persone. Nell'ambito scolastico i bambini e gli adolescenti sperimentano con adulti e coetanei rapporti di competizione e cooperazione al fine di ottenere riconoscimenti simbolici della loro produttività intellettuale. Essi sperimentano, inoltre, che le trasgressioni ai codici che regolano i rapporti di competizione/cooperazione tra gli attori sociali presenti nell'ambito scolastico sono sottoposte a sanzioni. Per queste ragioni alcuni contributi in letteratura indicano l'ambiente scolastico come un luogo privilegiato per analizzare i processi socio-cognitivi che sottendono l'acquisizione delle competenze personali e sociali (Harter, 1982, 1983; Bandura, 1996). Il repertorio delle competenze sociali, che si sviluppano e si affinano partecipando alle istituzioni scolastiche, implica che le persone imparino a rispettare le autorità scolastiche, in particolar modo gli insegnanti, in virtù del ruolo che rivestono e non solo per le loro caratteristiche personali.

L'assunzione di una concezione dei ruoli rivestiti dalle autorità formali come impersonali dipende dalla valutazione della ragionevolezza e della convenienza che lo stesso stile impersonale mostra.

In altre parole, si può accettare di partecipare a rapporti relativamente impersonali se chi riveste ruoli istituzionali agisce su basi di legittimità, applicando in maniera imparziale le norme e le procedure che regolano la vita sociale.

Tenendo conto del fatto che la vita scolastica costituisce la prima esperienza prolungata degli individui con un'istituzione formale, è probabile che essa fornisca le basi per la comprensione dei ruoli e del funzionamento di altri sistemi formali. Indizi a sostegno di questa ipotesi provengono da ricerche condotte da Emler, Ohana, Moscovici (1987) i quali hanno condotto ricerche transculturali in Scozia e in Francia, intervistando bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni, sul ruolo degli insegnanti nelle varie situazioni della vita scolastica. I risultati di queste ricerche mostrano che i bambini di questa età non sono ancora in grado di fare inferenze circa la legittimità del ruolo degli insegnanti sulla base della loro capacità di salvaguardare i diritti di tutti e di controllare in maniera imparziale che tutti rispettino i propri doveri. Sono però in grado di descrivere i comportamenti dei loro insegnanti nelle varie situazioni, di capire se gli insegnanti hanno offerto aiuto a chi ne aveva bisogno (ad esempio nelle situazioni in cui gli allievi richiedono chiarimenti per la risoluzione dei compiti assegnati) o se l'hanno negato a qualcuno, operando discriminazioni tra gli allievi. Così, i bambini di questa età non

hanno ancora elaborato i principi su cui si fonda l'autorità formale, ma sono in grado di descrivere i comportamenti sociali da cui successivamente dedurranno i fondamenti del funzionamento dei sistemi istituzionali. Questa evidenza dimostra che il modo in cui gli insegnanti trattano gli allievi ha implicazioni molto ampie e a lungo termine sul modo in cui le persone organizzano la propria rappresentazione dell'autorità formale.

Come abbiamo affermato all'inizio di questo paragrafo, la scuola rappresenta la prima organizzazione sociale in cui le relazioni tra gli individui sono fondate su rapporti di produttività, per lo più simbolica. È in ragione di ciò che è possibile comparare la scuola con altre organizzazioni complesse. Secondo Mars (1981), due sono le dimensioni che spiegano la cultura occupazionale delle organizzazioni produttive e, quindi, anche di quella scolastica. La prima dimensione riguarda la categorizzazione del ruolo dell'individuo membro dell'organizzazione: se essa è molto rigida e prescrittiva circa il comportamento di ruolo, l'individuo deve adattarsi in maniera pedissequa al regolamento imposto e la latitudine di variazione rispetto al comportamento codificato per rapportarsi all'istituzione sarà molto limitata. Viceversa, se la categorizzazione del ruolo dell'individuo che agisce all'interno dell'organizzazione è più flessibile, esiste maggiore spazio per l'interpretazione personale del proprio ruolo e maggiore tolleranza per le variazioni individuali nel conformarsi alle aspettative codificate.

La seconda dimensione, invece, si riferisce alle modalità con cui si svolgono i compiti all'interno dell'organizzazione: queste modalità sono organizzate lungo un *continuum* che va dall'individuale al collettivo. A una estremità si collocano le richieste di svolgimento dei compiti su base esclusivamente individuale, mentre all'altra si trovano le modalità di esecuzione collettiva, o meglio, cooperativa dei compiti. Tale dimensione è molto critica per l'età adolescenziale poiché da una parte le esperienze collettive nei gruppi di coetanei sono fondamentali per la ristrutturazione del sistema di sé grazie al sostegno concreto e simbolico che i pari offrono nel fronteggiare i diversi compiti di sviluppo, mentre, dall'altra, il sistema scolastico scoraggia, in termini generali, l'esecuzione collettiva dei compiti.

Il modo in cui si combinano queste due dimensioni varia da scuola a scuola così come da un ordine scolastico all'altro: possono esistere, al limite, situazioni scolastiche in cui l'intersezione tra le due dimensioni citate prevede una rigida categorizzazione del modo in cui lo studente deve interpretare il proprio ruolo e una bassissima presenza della dimensione collettiva nell'esecuzione dei compiti.

Come hanno rilevato Emler e Reicher (2000), la metafora che meglio descrive tale situazione è quella dell'asino che non deve far altro che svolgere il compito che gli è stato assegnato senza chiedere aiuto a nessuno. Di fronte a una proposta di questo genere da parte dell'istituzione scolastica esistono almeno tre alternative: la prima è quella di adattarsi pedissequamente al sistema, la seconda è quella di opporsi e sfidare, in maniera anche costruttiva, questa cultura, la terza, infine, consiste nell'abbandonare il sistema in cui si è inseriti.

Le strategie che gli individui adottano per rapportarsi a queste situazioni estreme sono molto informative circa le posizioni che assumono

nei confronti dell'istituzione scolastica e hanno implicazioni rilevanti per la reputazione sociale, a lungo termine, attribuita agli individui.

Le ricerche longitudinali condotte da Rutter, Maughan, Mortimore e Ouston (1979) mostrano che la cultura organizzativa scolastica riflessa, in particolare nello stile didattico degli insegnanti, si correla significativamente con le prestazioni scolastiche degli allievi. Questo significa che nelle scuole in cui gli insegnanti si coordinano tra loro adottando modalità cooperative nel raggiungimento degli obiettivi educativi, dove concentrano il tempo scolastico sull'attività didattica e spendono meno tempo sui richiami verbali alle norme disciplinari, dove esiste una disponibilità a prestare aiuto agli allievi ogni qualvolta ce ne sia la necessità e dove esiste una percezione condivisa fra tutti gli attori sociali, cioè gli insegnanti e gli allievi, circa la chiarezza e la legittimità delle regole scolastiche, i risultati scolastici degli studenti sono largamente più soddisfacenti rispetto a quelle situazioni in cui gli insegnanti adottano stili più autoritari. Inoltre, nelle scuole in cui esiste un clima di collaborazione reciproca tra insegnanti e allievi si crea un'identità di gruppo che porta alla condivisione di valori comuni. Questo clima contribuisce anche allo sviluppo di comportamenti meno oppositivi e meno devianti da parte degli allievi (Carugati, Selleri, 1996). Il clima scolastico cooperativo (centrato sul gruppo) *vs.* competitivo (centrato sull'individuo) si collega inoltre a modalità differenti di valutazione del rendimento scolastico.

Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis ed Ecob (1988) nella loro ricerca longitudinale sulle *primary schools* hanno posto molta attenzione alla distinzione tra progresso (vale a dire valutazione dei risultati ottenuti in diversi momenti del tempo a partire dal livello di partenza dei singoli allievi) e risultato finale (valutazione della performance scolastica degli allievi a partire da un livello standard prefissato per tutti). Dai loro dati emerge che nelle scuole in cui esiste una cultura organizzativa collegiale delle attività scolastiche (sia per quanto concerne il rapporto tra insegnanti, sia per il modo di gestire il gruppo classe) si evidenzia, in termini generali, un'attenzione ai progressi che gli allievi compiono e non solo ai risultati finali che essi ottengono. I progressi maggiori si osservano in quei contesti in cui gli insegnanti stimolano la riflessione sui contenuti dei compiti, pongono quesiti che suscitano risposte creative e attivano strategie di *problem solving*. In ultima analisi, si potrebbe affermare che adattamento scolastico e rendimento scolastico positivo si osservano in quei contesti scolastici dove esiste una concezione di intelligenza al plurale che utilizza il contributo delle energie cognitive e affettive di tutti gli attori sociali in gioco, dove tutti gli allievi possono fare progressi, ed è meno importante che i progressi maggiori siano quelli degli alunni più dotati. Su questo punto esiste un contributo importante di Mugny e Carugati (1989).

Le evidenze empiriche che abbiamo qui sopra sintetizzato convergono tutte nel mostrare, sia pure in modi differenti, che l'esperienza scolastica ha un peso fondamentale nello strutturare le competenze che si utilizzano nella vita pubblica.

Tali evidenze mostrano che il modo di impersonare il ruolo dell'insegnante, lo stile della didattica, il clima vissuto in classe e nella stessa organizzazione scolastica hanno un impatto sia sul rendimento, sia sugli

atteggiamenti, sia sui comportamenti utilizzati per rapportarsi non solo al sistema scolastico ma, come mostreremo, anche ad altri sistemi istituzionali.

Nelle ricerche che abbiamo condotto nella nostra regione¹ (Rubini, Palmonari, 1995), abbiamo operazionalizzato il rendimento scolastico oggettivo chiedendo ai partecipanti di riportare la media dei voti scolastici ottenuti alla fine del quadrimestre concluso prima della ricerca. I risultati mostrano che tale rendimento oggettivo si correla significativamente con gli atteggiamenti verso le autorità istituzionali. Questa evidenza conferma quanto già evidenziato da Emler e St. James (1990). Nelle stesse ricerche, però, abbiamo trovato che coloro che hanno atteggiamenti negativi verso le istituzioni formali, in particolare verso la scuola e il sistema legale, prevedevano a breve termine la propria uscita definitiva dall'istituzione scolastica.

Non è un caso, poi, che l'esperienza scolastica abbia relazioni dirette con il comportamento deviante: gli adolescenti che compiono atti gravemente devianti interrompono i rapporti con la scuola prima degli esami di fine ciclo scolastico (West, Farrington, 1977) o escono dalla scuola con risultati molto scadenti (Hindelang, Hirschi, Weis, 1981).

Il fatto che i diversi climi scolastici siano correlati ai risultati scolastici e che i risultati scolastici lo siano con le componenti dell'orientamento verso le autorità istituzionali (Rubini, Palmonari, 1995) potrebbe implicare anche una relazione diretta tra come gli adolescenti elaborano i propri vissuti sul clima scolastico e gli atteggiamenti e i comportamenti che utilizzano per rapportarsi alle autorità scolastiche ed extra-scolastiche.

Non sempre i climi e le culture organizzative della scuola sono congeniali agli allievi che vi partecipano, sia perché non corrispondono alle loro caratteristiche di personalità, sia perché si rivelano discontinui rispetto alla qualità della socializzazione acquisita prima dell'entrata nelle istituzioni scolastiche.

Tyszkowa (1990) ha aggregato le difficoltà incontrate nel corso della vita scolastica in due macro-categorie: quella che comprende le difficoltà relative all'esperienza scolastica in quanto tale (ad esempio le difficoltà di apprendimento) e quella relativa alla sfera relazionale con i compagni e con gli insegnanti. I problemi legati alle difficoltà scolastiche sono i più frequenti, ma quelli che compromettono le relazioni interpersonali e l'immagine di sé sono percepite come più gravi e più problematiche per lo sviluppo dell'identità e dell'adattamento sociale.

L'importanza di fronteggiare sin dalla comparsa dei primi sintomi il disadattamento scolastico, riflesso nell'incapacità di adattarsi alle norme scolastiche, viene messa in evidenza da Osuna, Luna (1989). Secondo questi autori le difficoltà di adattamento al regolamento scolastico possono essere predittive del comportamento verso le autorità istituzionali e le norme sociali. Essi sottolineano la necessità che gli insegnanti siano sensibilizzati a cogliere i primi segni di disadattamento nei confronti dell'istituzione scolastica e delle sue norme poiché, se vengono affrontate precocemente tali difficoltà possono essere risolte più agevolmente.

Goodenow (1993) considera la relazione esistente tra rendimento scolastico e disadattamento scolastico dovuta al basso coinvolgimento e allo

scarso senso di appartenenza al gruppo scolastico da parte di alcuni adolescenti. Questa autrice, che ha sviluppato una scala di misurazione del senso di appartenenza scolastica (Psychological Sense of School Membership Scale), ha trovato che più gli adolescenti si identificano con i gruppi scolastici in cui sono inseriti, più riescono a ottenere risultati scolastici soddisfacenti.

Vi è dunque un *corpus* di evidenze abbastanza articolato che mostra come ciò che succede a scuola ha un peso sostanziale nella costruzione dell'identità personale e sociale, e che l'esperienza scolastica costituisce l'ambito privilegiato della socializzazione riguardante i rapporti istituzionali e l'acquisizione dell'orientamento verso il sistema formale-burocratico.

In letteratura sono comunque scarse le evidenze che documentano legami precisi tra esperienza del disagio scolastico e atteggiamenti-comportamenti di carattere deviante. Noi abbiamo voluto verificare se tale legame sussiste.

Il disagio scolastico costituisce un'esperienza multifattoriale che può implicare variabili individuali (quali scarso rendimento scolastico dipendente da problemi di apprendimento, vulnerabilità emozionale, bassa stima di sé o scarso senso di autoefficacia) o variabili psico-sociali come i processi di confronto interpersonali simmetrici (vale a dire con individui che possiedono la stessa posizione o ruolo sociale) e asimmetrici (tali confronti vengono operati con persone che possiedono posizione sociale di livello superiore alla propria). Le dinamiche del confronto sociale, che caratterizzano quasi costantemente la vita degli individui, hanno un peso essenziale nell'ambito scolastico e si realizzano attraverso relazioni cooperative e competitive. Così, le persone nel contesto scolastico si confrontano in sede di valutazione con gli insegnanti, e i risultati di questi confronti asimmetrici possono talvolta produrre esiti così negativi da minacciare seriamente dimensioni rilevanti del concetto di sé. Anche i confronti simmetrici con i compagni di classe possono generare risultati negativi, nel senso che nelle occasioni di valutazione scolastica ci si può accorgere che i propri compagni sono più bravi, più brillanti, più competenti nel modo di gestire le relazioni sociali, tanto da avere una rete di relazioni amicali più articolata, godere di una maggiore popolarità e instaurare relazioni di coppia più soddisfacenti.

Altre fonti di disagio scolastico possono, inoltre, derivare dal confronto tra l'organizzazione dei diversi cicli scolastici; così le transizioni da un ciclo all'altro possono creare problemi di adattamento dovuto alla crescente formalizzazione dei rapporti interpersonali che caratterizza il passaggio ai cicli scolastici superiori (Pombeni, 1997).

Alla luce di tali considerazioni abbiamo sviluppato uno strumento di misurazione del disagio scolastico. Abbiamo così contattato un campione di circa 500 studenti frequentanti diversi tipi di scuole secondarie superiori (licei, istituti tecnici, istituti professionali) chiedendo loro di compilare una lista esaustiva delle esperienze che li fanno sentire bene, così come una lista di esperienze e problemi che li fanno sentire male a scuola. Successivamente due giudici hanno codificato la grande mole di affermazioni generate dagli adolescenti sulla base di categorie di contenuto pertinenti al materiale ottenuto. In base alla frequenza di citazione

delle affermazioni incluse nelle varie categorie di contenuto abbiamo costruito una serie di 32 affermazioni cercando di essere quanto più fedeli alle formulazioni prototipiche che avevano utilizzato gli adolescenti della nostra ricerca. Le 32 affermazioni costituiscono la scala di misurazione del disagio scolastico. In seguito, questa scala è stata sottoposta a un campione di 328 adolescenti che abbiamo contattato presso i luoghi di ritrovo dei gruppi di coetanei cui appartengono (parrocchie, centri sportivi, parchi o esercizi pubblici). Il test di attendibilità sulla scala ha prodotto un coefficiente (alpha di Cronbach) pari a .73.

L'analisi delle componenti principali ha evidenziato una soluzione a quattro fattori che spiega complessivamente il 57.7% della varianza.

Il primo fattore che abbiamo denominato "insicurezza e paura per la valutazione scolastica" raggruppa i sentimenti negativi (paura e ansia) che gli adolescenti sperimentano nelle situazioni in cui vengono valutati.

Il secondo fattore che abbiamo definito "stima di sé in funzione della esperienza scolastica" considera l'immagine di sé legata all'esperienza e al successo/insuccesso scolastico.

Il terzo fattore che si riferisce all'"adattamento scolastico" riguarda le capacità/difficoltà che gli adolescenti incontrano nel doversi adattare a regole talvolta troppo rigide rispetto alle quali non hanno nessuna possibilità di negoziato.

Il quarto fattore, infine, riguarda la "motivazione ad imparare" e considera la scuola come un luogo in cui è possibile aumentare la propria conoscenza del mondo, così come il desiderio di avere insegnanti competenti e adeguati al ruolo che rivestono: in grado, cioè, di riconoscere le capacità dei loro allievi.

Uno dei risultati più interessanti di questa ricerca è costituito dal fatto che il terzo e il quarto fattore del disagio scolastico hanno legami statisticamente significativi sia con gli atteggiamenti, sia con i comportamenti messi in atto per rapportarsi al sistema istituzionale.

Lo stesso tipo di legame significativo è stato rilevato in ricerche successive che confermano che il disagio scolastico può rappresentare un importante fattore in relazione allo sviluppo di un orientamento di carattere oppositivo verso le istituzioni.

L'importanza del disagio scolastico nell'influencare l'orientamento verso le istituzioni appare evidente anche in una ricerca che abbiamo condotto con 22 minori, all'epoca ancora di origine italiana, dell'istituto penale minorile (carcere minorile) di Bologna. Dalle interviste a questi adolescenti è emerso che il 50% di essi ha abbandonato il percorso scolastico durante la scuola elementare, pochissimi sono riusciti a ottenere un diploma di scuola media e i rimanenti hanno abbandonato la formazione scolastica durante la scuola media. Le loro testimonianze in merito all'esperienza scolastica rivelano una forte difficoltà a comunicare con gli insegnanti e ad adattarsi alle regole dell'istituzione frequentata e sottolineano la perdita delle motivazioni personali necessarie per portare a termine gli studi. Gli stessi, d'altra parte, hanno espresso opinioni positive circa l'importanza della scuola, giungendo a formulare autoattribuzioni di responsabilità per i risultati negativi ottenuti.

Nell'insieme, queste evidenze sottolineano il ruolo fondamentale dell'esperienza scolastica nel gettare le basi per l'adattamento alla vita so-

ciali e mettono in risalto la responsabilità collegata al ruolo degli insegnanti nel guidare le persone ad apprezzare i benefici personali e sociali che discendono dal rispetto delle norme che regolano le diverse comunità sociali.

1.3 Adolescenti e integrazione fra scuola e formazione professionale

L'importanza e il ruolo che la scuola svolge durante l'adolescenza induce, oggi, il senso comune a ritenere che tutti gli adolescenti siano studenti.

In molte ricerche riguardanti la struttura dell'identità adolescenziale, realizzata analizzando le risposte alla domanda "chi sono io?", l'auto-definizione di "studente" appare come una delle più frequenti a tutte le età, per ambedue i generi sessuali e per tutti gli ambienti di provenienza degli intervistati.

Nei paesi più avanzati dal punto di vista culturale ed economico, la scolarità è generalmente obbligatoria sino ai 18 anni. È noto che in quasi tutte le regioni italiane è "normale" per gli/le adolescenti proseguire gli studi fino a 18 anni. In nessuna regione però avviene che il 100% della popolazione di questa età riesca a portare a compimento il percorso formativo sino a ottenere il diploma tecnico o di liceo.

Accade, infatti, che un certo numero di adolescenti si orienta verso l'inserimento nel lavoro al termine della scuola obbligatoria, altri invece abbandonano le superiori dopo un anno o due di insuccessi più o meno gravi, altri infine, e fortunatamente pochi, semplicemente escono da ogni sistema formativo senza apparenti alternative.

Su questo punto occorre sfatare un luogo comune diffusissimo nella nostra cultura e resistente a frequenti smentite fattuali, si dà per scontato, infatti, che chi non continua a frequentare la scuola alla fine dell'età dell'obbligo scolastico, scelga o il lavoro (attraverso l'apprendistato), oppure la formazione professionale di base.

Purtroppo molti dati accumulatisi negli anni dimostrano che almeno nella situazione attuale questi processi di scelta non avvengono.

Nella maggior parte dei casi, alla base dell'uscita del percorso scolastico, infatti, non c'è una scelta, ma un arrendersi alla percezione di una propria inadeguatezza a far fronte alle richieste e alle regole della vita di scuola.

Questo sentimento, qualunque ne sia la causa, fa sì che la scuola non venga mantenuta al centro dell'attenzione di questi adolescenti, e la loro autostima si focalizzi prevalentemente su altri aspetti del loro spazio di vita: le performance sportive, la popolarità con i coetanei sia del proprio sia dell'altro sesso, l'impegno intellettuale in settori extrascolastici e le attività di tempo libero apprezzate dai/dalle coetanei/ee (la musica ecc.). A volte la ricerca compensativa di autostima porta all'assunzione di comportamenti di sfida alle regole sociali, al bullismo verso i più giovani, alla devianza o, all'estremo opposto, alla perdita totale della fiducia in sé, con demotivazione e apatia. È molto raro, in altre parole, che l'uscita dal sistema scolastico prima della conclusione del ciclo obbligatorio o

nei primi anni delle superiori avvenga senza che il soggetto abbia vissuto conflitti rilevanti con la logica della scuola.

Nelle condizioni attuali, gli adolescenti giungono alla scelta apparente di iscriversi a corsi di formazione professionale: pochi, in alternativa, prendono la strada dell'apprendistato che oggi non ha in genere le caratteristiche di "imparare il mestiere sotto la guida di un maestro artigiano" come in passato.

Infatti, quando si accede alla formazione professionale, o all'apprendistato, perché non si vedono altre alternative, il rischio del disimpegno e della mancanza di motivazioni costruttive è molto elevato.

Per questo nella gran parte dei casi, i/le ragazzi/ragazze stessi/e e le loro famiglie vedono spessissimo la formazione professionale come un ripiego, o una sorta di "ultima spiaggia", a cui ricorrere soltanto se non si può fare altro.

Ovviamente ci sono eccezioni: prima di tutto quella costituita dagli adolescenti di famiglie immigrate che vedono nella formazione professionale la via utile per accedere al lavoro; in secondo luogo i/le ragazzi/ragazze che scelgono coscientemente la formazione professionale, perché vogliono qualificarsi in un ambito per cui si sentono predisposti.

Le dinamiche sottostanti a quest'ultimo caso, però, dovrebbero essere studiate più a fondo.

Ma torniamo alla grande generalità dei casi di chi esce dalla scuola; se si vuole che la formazione professionale torni a diventare un'alternativa positiva alla scuola e che gli adolescenti la scelgano perché si sentono da essa attirati, bisogna agire per modificare una mentalità diffusa sia negli adolescenti sia nelle loro famiglie.

Un cambiamento di mentalità non avviene da un giorno all'altro, come esito di una campagna pubblicitaria, ma costruendo situazioni esemplari, accuratamente monitorate, che mostrino a ragazze/ragazzi e alle loro famiglie che gli adolescenti, accanto alla scuola, possono percorrere una strada diversa.

È noto che lo sviluppo delle competenze intellettuali non si realizza solo studiando sui libri le diverse discipline, come è previsto dai programmi scolastici più prestigiosi, ma anche acquisendo competenze tecniche e partendo da esperienze concrete di impegno manuale che permettano di organizzare in modo originale la percezione della realtà: dall'esperienza concreta all'elaborazione conoscitiva.

Chi sostiene l'importanza della formazione professionale per un numero rilevante di adolescenti si riferisce a quest'ultima modalità parlando di metodo induttivo di apprendimento.

Non sono gli adolescenti lasciati soli di fronte a lavori manuali che possono realizzarsi formando la propria personalità. La responsabilità degli adulti che si dedicano a loro è anzi, al limite, più impegnativa rispetto a un percorso scolastico tipico.

Per questo, quelle di integrazione fra scuola e formazione professionale possono costituire esperienze esemplari di riferimento per sviluppare idee e metodi didattici creativi. Ma per giungere a ciò occorre porre grande attenzione a ogni adolescente. Soltanto così si potrà accumulare conoscenza su quella parte della popolazione adolescenziale che non percorre la carriera di studente e rischia di essere socialmente marginale.

Note

1. Regione Emilia-Romagna.

Bibliografia

- BANDURA A. (1996), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Trento.
- CANESTRARI R. (1984), *Psicologia generale e dello sviluppo*, CLUEB, Bologna.
- CARUGATI F., SELLERI P. (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*, il Mulino, Bologna.
- EMLER N., OHANA J., MOSCOVICI S. (1987), *Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of teachers' role*, in "British Journal of Educational Psychology", 57, pp. 26-37.
- EMLER N., REICHER S. (2000), *Adolescenti e devianza*, il Mulino, Bologna.
- EMLER N., ST. JAMES A. (1990), *Staying at school after sixteen: social and psychological correlates*, in "British Journal of Education and Work", 3, pp. 60-70.
- GOODENOW C. (1993), *The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates*, in "Psychology in the Schools", 30, pp. 79-90.
- HARTER S. (1982), *The perceived Competence Scale for Children*, in "Child Development", 53, pp. 87-97.
- ID. (1983), *Developmental perspectives on the self-system*, in E. M. Hetherington (ed.), *Handbook of child psychopathology*, vol. 4: *Socialization, personality and social development*, Wiley, New York, pp. 275-385.
- HINDELANG M. J., HIRSCHI T., WEIS J. G. (1981), *Measuring delinquency*, Sage, Beverly Hills (CA).
- MARS G. (1981), *Cheats at work: an anthropology of work-place crime*, Unwin, London.
- MORTIMORE P., SAMMONS P., STOLL L., LEWIS D., ECOB R. (1988), *School matters: the junior years*, Open Books, Wells.
- MUGNY G., CARUGATI F. (1989), *L'intelligenza al plurale*, CLUEB, Bologna.
- OSUNA E., LUNA A. (1989), *Behaviour at school and social maladjustment*, in "Journal of Forensic Science", 34, pp. 1228-34.
- POMBENI M. L. (1997), *L'adolescente e la scuola*, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- RUBINI M., PALMONARI A. (1995), *Orientamenti verso le autorità formali e partecipazione politica degli adolescenti*, in "Giornale Italiano di Psicologia", 22, pp. 757-75.
- RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMORE P., OUSTON J. (1979), *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effect on children*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- TYSZKOWA M. (1990), *Coping with different school situations and stress resistance*, in H. Bosma, S. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence*, Springer, Berlin.
- WEST D. J., FARRINGTON D. P. (1977), *The delinquent way of life*, Heinemann, London.

La dimensione intrapsichica del disagio adolescenziale

di *Alfio Maggiolini*

2.1

La formazione dell'identità

L'adolescenza per definizione, da un punto di vista psicologico, costituisce la fase del ciclo di vita in cui si forma l'identità personale e sociale e la scuola ha un'importante funzione in questo processo di formazione, che non è caratterizzato solo da nuovi apprendimenti e dall'aumento quantitativo delle conoscenze e delle abilità, ma da una generale ridefinizione del senso di sé. In adolescenza, infatti, non cambia solo quello che l'adolescente sa o sa fare, ma anche il modo in cui si vede ed è visto dagli altri. Ridefinendosi come soggetto, l'adolescente rivede le rappresentazioni che gli altri, in primo luogo i genitori, ma più in generale il contesto relazionale primario, gli hanno fino a qualche tempo prima proposto, acquisendo in questo modo una nuova autonomia e proponendosi nel contesto sociale allargato come un soggetto sociale. In questo processo di cambiamento è di fondamentale importanza il fatto di includere nell'idea di sé la sessualità, avviando un nuovo rapporto con il piacere e l'aggressività, e ridefinendo il proprio ideale, costituito da aspirazioni e valori, con una nuova consapevolezza delle proprie risorse personali. In adolescenza nascono, quindi, il sé sessuale, con il suo corredo di impulsi, desideri, eccitamenti e voglia di accoppiamento e di costruire una nuova intimità con un'altra persona, ma anche il desiderio di affermazione competitiva.

L'ingresso in questo nuovo ruolo affettivo, che costituisce la base dell'acquisizione del nuovo ruolo sociale, implica l'esperienza di uno sdoppiamento di sé, di una sorta di "alterazione", che comporta, insieme alla possibilità di vedere la realtà da più punti di vista, una necessità di integrazione a un livello superiore, metacognitivo, delle diverse istanze soggettive. Questo processo, che è la base della crisi adolescenziale e della successiva costruzione dell'identità, da un punto di vista cognitivo-comportamentale porta infine allo sviluppo di un senso di sé come persona in grado di agire in rapporto alla realizzazione dei propri scopi.

Il processo di formazione della nuova identità non è continuo, ma attraversa diverse fasi, che occupano l'arco di un decennio e che portano a una trasformazione qualitativa del soggetto. Questa concezione della trasformazione adolescenziale sottolinea la dimensione qualitativa del cambiamento, come simbolizzazione di una nuova area del sé che comporta un nuovo senso di identità. La trasformazione psicologica avviene

in modo diverso nel nostro contesto sociale e in quelli più tradizionali, tanto da portare alcuni studiosi a ritenere che l'adolescenza, intesa come manifestazione psicologica della pubertà, sia in qualche modo un fenomeno moderno. È nota l'affermazione di Ariès, secondo il quale mentre nel XV secolo nascono i bambini, è nel XVIII che si sviluppano gli adolescenti. In realtà, il problema dell'universalità o della specificità storica dell'adolescenza è tuttora controverso. Basti pensare che nella storia occidentale, a Roma la *pueritia* durava fino ai 15 anni, mentre l'*adulescentia* andava dai 15 ai 30 e la *juventus* dai 30 ai 45. Anche nel XIV-XV secolo, l'*infanzia* durava fino a 7 anni, la *puerizia* dai 7 ai 14, l'*adolescenza* fino ai 21 e dai 21 ai 30 la *giovinetza*. È vero che, nei dizionari, nel 1500 *puer* e *adolescens* erano interscambiabili, ma nel 1690 (dizionario *Furetière*) l'adolescenza è comunque definita come l'età che va dai 14 ai 25 anni (Levi, Schmitt, 1994).

2.2

La centralità della scuola

Storici e sociologi hanno mostrato che nel determinare le caratteristiche attuali dell'adolescenza la scuola ha avuto un'importanza centrale, tanto da far ritenere che l'adolescenza possa essere definita come una condizione, che è in realtà una formazione sociale della borghesia nelle società industriali, creata soprattutto dall'espandersi della scuola secondaria, che ha portato gli adolescenti a condividere un'esperienza di formazione, in gruppi omogenei per età (Mitteraurer, 1986). La scuola incomincia ad affermarsi nel XVII-XVIII secolo, e la scuola pubblica, come istituzione di Stato, soppianta progressivamente quelle religiose, finché nel XIX secolo gli adolescenti hanno come unica alternativa la scelta tra essere operai o studenti. La scuola con la divisione delle classi d'età compare già nel XVI secolo, ma si realizza in forma compiuta solo nell'Ottocento. È qui che compaiono le vere classi e che sono descritti i problemi di disciplina e di bullismo, con il relativo corredo di punizioni (dalla famigerata *ferula*, una paletta di legno o cuoio spesso usata per infliggere le punizioni, al famoso *pensum*, la punizione scritta).

Con la scuola cambiano le modalità della formazione dell'adolescente, e non solo i contenuti dei suoi apprendimenti. La novità di questo processo è ben descritta nei romanzi di formazione dell'Ottocento (Neubauer, 1992). In questi romanzi, in cui il gruppo dei coetanei diventa protagonista, è particolarmente evidente il modo autoriflessivo in cui avviene il processo di trasformazione del sé e di formazione della nuova identità, un processo che avviene invece in modo preriflessivo e rituale nelle società più tradizionali, in cui i modelli d'identità forniti dalla società sono meno individualistici e più legati a un ruolo sociale definito. In molti romanzi sui preadolescenti e sugli adolescenti la scuola è descritta sia come luogo in cui la cultura fornisce indispensabili significanti al processo di risimbolizzazione del sé, sia come un luogo caratterizzato dalla noia, un sentimento che esprime soprattutto la difficoltà a intercettare istituzionalmente questo sviluppo dell'anima.

La scuola, in effetti, è sempre più una scena privilegiata di drammaticizzazione dei conflitti interni dello sviluppo adolescenziale. Un esempio

concreto e attuale è costituito dal consumo di droghe, che oggi non è più solo un problema dell'adolescente, al di fuori della scuola, ma diventa un problema dello studente, fin dentro le ore di lezione.

In ambito scolastico il principale interlocutore per la ridefinizione di sé più spesso non è costituito dall'insegnante e dal percorso di apprendimento, ma dalle relazioni con il gruppo dei coetanei, che detiene il potere di accogliere e rifiutare un riconoscimento del nuovo soggetto adolescente. Un ragazzo che entra oggi nella scuola superiore è spesso più preoccupato il primo giorno della propria immagine o collocazione sociale nel gruppo, che non delle sue capacità di apprendimento e della valutazione che riceverà dall'istituzione.

2.3

La funzione iniziatica del gruppo

La socializzazione scolastica costituisce un importante fattore nella formazione dell'identità dell'adolescente, che in parte svolge una funzione iniziatica. È noto che l'iniziazione nelle società tradizionali svolge la funzione d'importante sostegno alla trasformazione psichica del sé infantile in sé adulto. In questi contesti, attraverso la meditazione, le prove di resistenza, le pratiche ascetiche, l'adolescente è posto in uno stato mentale adatto a ricevere nuove conoscenze, staccandosi dalle esperienze quotidiane e dai pensieri acquisiti, che costituiscono il fondamento dell'idea di sé in quanto figlio e bambino. Da un punto di vista relazionale, nella società occidentale attuale, l'ingresso iniziatico in adolescenza è soprattutto presidiato dagli stessi giovani, in assenza di riti d'iniziazione gestiti da adulti, che si sentano incaricati di una sufficiente autorevolezza per comunicare ai giovani i misteri della vita. È allora il gruppo, il collettivo dei pari, che sostituisce il padre come rappresentante del sociale. Non stupisce, quindi, in questa prospettiva che alterazioni di coscienza, situazioni nuove o rischiose in cui occorra dimostrare coraggio, costruzioni d'ideali, confronto con l'idea di morte siano esperienze che emotivamente finiscono per essere somministrate oggi dai coetanei più che da adulti socialmente deputati a questo scopo. Anche la certificazione nel corpo del cambiamento, attraverso pratiche di *piercing* o tatuaggi, è autogestita dagli adolescenti, e piuttosto avversata dagli adulti, in un rovesciamento impressionante delle posizioni assunte nelle società più tradizionali (Marcazzan, Pietropolli Charmet, 2000). La nascita della "cultura giovanile", un fenomeno degli ultimi decenni, è un importante segnale di questo passaggio a un'elaborazione autonoma del modo in cui l'adolescente assume l'identità di genere, senza iniziazioni né apprendistati sociali (Miscioscia, 1999).

Il passaggio realizzato da soli, senza il sostegno da parte degli adulti, assume particolari caratteristiche ed è vissuto prevalentemente come trasgressione, più che come integrazione: anche per questo il gruppo dei pari svolge un'importante funzione, in quanto libera dal senso di colpa indotto dalla trasgressione (Dolto, 1989). Il rito di passaggio serviva a una comunità che aveva bisogno di conservare tutti i suoi membri e trovava così il mezzo per legare al clan tutti i giovani, facendo affrontare loro i rischi all'interno della tribù attraverso l'iniziazione. Il processo d'ini-

ziazione all'interno del gruppo dei pari è stato ben descritto da Redl (1966), che ha proposto interessanti analisi delle emozioni che prendono vita nella mente dei membri di un gruppo di preadolescenti o adolescenti.

Le ragioni per le quali la formazione attuale dell'identità adolescenziale è meno marcata da rotture sono da riconoscere anche nelle caratteristiche della società contemporanea. In un contesto sociale in cui i ruoli sono poco definiti e più complessi, le transizioni evolutive possono essere meno marcate che nei contesti sociali tradizionali. In effetti, studi recenti in ambito psicosociale sottolineano che gli adolescenti contemporanei sono caratterizzati da una relativa continuità dell'idea di sé (Offer, Ostrov, Howard, 1987). In particolare, si rileva che il passaggio adolescenziale avviene senza che necessariamente si verifichi una rottura con la famiglia d'origine, segnalata, per esempio, dall'assenza di un'esplicita fase di contestazione dei genitori, che qualche decennio fa appariva inevitabile. Per crescere, ai nuovi adolescenti non è indispensabile separarsi dalla madre e dall'attrazione seduttivamente edipica che essa eserciterebbe, né sconfiggere il padre: da una parte, infatti, le madri spesso impegnate nel lavoro, più che custodi del focolare domestico, avviano i figli a precoci separazioni e inserimenti nel gruppo dei pari; dall'altra, i padri, che hanno perso l'esclusiva rappresentanza del sociale extrafamiliare, non sono più gli alfieri della separazione, ma essi stessi, fin dall'ingresso in sala parto, partecipano quasi maternamente all'allevamento del bambino (Pietropollì Charmet, 2000).

2.4

La funzione della scuola nella formazione

Se le relazioni scolastiche sono un ambito di scambio affettivo, oltre che di informazioni e sapere, in che modo la scuola può sostenere questo processo di formazione dell'identità e aiutare l'adolescente a ridefinirsi e a costruire la sua nuova identità?

Il riferimento ai processi tradizionali di formazione dell'identità porta spesso a ritenere che possa essere utile un recupero di procedure e segni iniziatici gestiti dall'istituzione scolastica. Vediamo, per esempio, il modo in cui è gestita una scuola militare, oggi: lo studente è separato dalla famiglia, indossa una divisa, i diversi passaggi di *status* interni alla scuola sono segnati da un preciso abbigliamento (per esempio, il cappello portato in modo diverso secondo l'anno di corso frequentato), la gerarchia è definita, la distinzione tra maschi e femmine è netta. Confrontiamo questo sistema con quello di una scuola pubblica attuale: nessuna divisa, forte attenzione alla caratterizzazione individuale dell'abbigliamento, scarsa gerarchia, convivenza tra maschi e femmine, nessun segnale di passaggio di *status*. È possibile e utile estendere un sistema istituzionale gerarchico, disciplinato, formale e uniformante alla scuola dell'adolescente attuale?

In realtà, stili di organizzazione scolastica così diversi rispondono a diversi obiettivi. Nel nostro contesto sociale, in cui l'identità sociale è complessa, fluida, e non rigida, poco predeterminata (a differenza di quanto tuttora accade nei ruoli che devono essere assunti nella carriera

militare), è più funzionale un modo di costruire la formazione dell'adulto che sostenga le capacità di individuarsi, di muoversi autonomamente all'interno di un contesto sociale complesso e mobile, più che di adattarsi a un sistema rigido e disciplinato.

Un modo rigido di formare l'adolescente è adatto, infatti, a una società che poggia su ruoli definiti, mentre un modo flessibile è più funzionale a una società dai ruoli caratterizzati da un'alta mobilità e complessità. In modo più generale e sintetico, possiamo dire che la scuola oggi aiuta la formazione dell'adolescente non tanto se recupera sistemi disciplinari con valore iniziatico, ma se favorisce un buon adattamento tra caratteristiche istituzionali e bisogni evolutivi storicamente determinati, e inoltre se fornisce dei significanti utili alla realizzazione del processo di ristrutturazione del suo mondo interno, garantendogli sufficienti occasioni di autoriflessione, in linea con le modalità attuali di costruzione del sé adolescenziale, in cui è centrale il processo di soggettivazione riflessiva.

Che cosa significa adattamento della scuola ai bisogni evolutivi degli studenti? Prendiamo l'esempio della scuola materna. In passato l'organizzazione dell'inserimento alla scuola materna prevedeva un distacco rapido e poco elaborato, un inserimento immediato nel gruppo, che spesso scoraggiava il passaggio d'attaccamento all'educatrice, una certa uniformità nella gestione dell'attività educativa alla quale il bambino doveva adattarsi in modo passivo. Attualmente, la scuola materna cerca piuttosto di favorire un inserimento graduale, attento allo sviluppo di una relazione di fiducia del bambino verso la nuova educatrice, mantenendo per quanto possibile i significanti dell'individualità del singolo bambino e della sua relazione con il contesto familiare (come la possibilità di portare giochi da casa), tentando di sviluppare una sua capacità attiva e personale di adattamento al nuovo contesto. Questo cambiamento istituzionale, in parte frutto dell'applicazione delle teorie e delle ricerche sull'attaccamento e sugli effetti della separazione, costituisce un esempio di adattamento del funzionamento istituzionale alle caratteristiche evolutive del bambino.

Ci si può chiedere se la scuola per gli adolescenti abbia subito un analogo processo di cambiamento istituzionale, che le abbia consentito di raggiungere una maggiore sintonia con i bisogni evolutivi dei suoi studenti. In realtà, la scuola media superiore, ancor più di quella inferiore, ha subito scarsissime trasformazioni istituzionali nel corso degli ultimi decenni, a fronte di un grande cambiamento della sua utenza, qualitativo e quantitativo, di una completa ridefinizione di obiettivi, da scuola elitaria a scuola di massa, nonostante la disponibilità di nuove conoscenze sull'adolescente e sui suoi bisogni evolutivi fase specifici, e l'aumento della consapevolezza delle particolari caratteristiche degli adolescenti attuali, dei cambiamenti nel loro modo di costruire l'identità e di rapportarsi con l'adulto e con il processo di apprendimento.

È possibile ritenere, almeno in parte, che alcuni comportamenti collettivi degli adolescenti a scuola possano essere interpretati come un sintomo di questa difficoltà di adattamento e sintonizzazione reciproca. Le occupazioni o le autogestioni nella scuola superiore, per esempio, che periodicamente a un certo punto dell'anno si ripetono, hanno complessi-

vamente perso il senso originario di una protesta politica mirata, per assumere il più delle volte il significato di un importante momento di autonomia nella gestione della scuola e dei processi di socializzazione scolastica. In questo senso possono essere considerate come un sintomo di esigenze evolutive, che trovano uno scarso riflesso all'interno del contesto scolastico.

In una prospettiva preventiva, la scuola svolge anche una funzione importante nel fornire all'adolescente nuove opportunità non solo di apprendimento, ma di cambiamento dell'immagine di sé, così come egli ha potuto costruirla negli anni precedenti, sia all'interno delle relazioni familiari, sia come risultato di precedenti esperienze scolastiche. È evidente che il modo in cui un adolescente affronta una nuova fase evolutiva e un nuovo contesto di sviluppo dipende anche dal modo in cui ha affrontato e risolto le fasi precedenti, più o meno positivamente. In questo senso, la scuola può essere un'importante occasione di crescita, soprattutto se combatte la rassegnazione che potrebbe derivare dall'accumulo degli insuccessi o da un'immagine negativa di sé, cercando di riattivare la speranza e di suggerire modi nuovi e alternativi di affrontare le difficoltà.

L'attenzione a queste dimensioni della relazione tra scuola ed esigenze evolutive dell'adolescente, in un processo di reciproco adattamento, può costituire un'importante occasione di formazione e di prevenzione. Per aiutare il processo di formazione dell'adolescente, infatti, la scuola può anche fornire occasioni di riflessione sui processi di cambiamento in atto nella mente e nel corpo dell'adolescente, che riducano lo spazio delle comunicazioni agite, a volte impulsivamente, dagli studenti, attraverso comportamenti, anche trasgressivi o oppositivi, che finiscono per trascinare un'inevitabile risposta reattiva dell'istituzione. Queste occasioni di riflessione e simbolizzazione possono essere sia individuali sia collettive. Da una parte, infatti, può essere utile che gli insegnanti attivino spazi di colloquio e dialogo individuale con gli studenti, considerandoli come soggetti protagonisti del percorso di apprendimento, veri interlocutori responsabili della propria formazione. In questa direzione si rivelano indispensabili i momenti di colloquio riservati non solo ai genitori, ma anche agli studenti stessi. Dall'altra, è anche importante che la scuola preveda momenti di riflessione collettiva, all'interno della classe, che consentano di discutere sia dei compiti adolescenziali e delle difficoltà a realizzarli, sia della condizione di studente, aiutando i processi di mentalizzazione dei conflitti e delle difficoltà.

2.5

Scuola e prevenzione

La riflessione sull'organizzazione istituzionale della scuola può fornire indicazioni importanti non solo sugli obiettivi educativi, ma anche sulla funzione preventiva che essa può svolgere di fronte a particolari difficoltà degli adolescenti.

Un passaggio di scuola, come quello dalla scuola media inferiore alla superiore, per esempio, in un periodo in cui avviene il cambiamento puberale, con la necessità di affrontare un mondo nuovo e nuovi com-

pagni, rappresenta spesso una causa di forti tensioni e l'occasione di un grande sovraccarico emotivo per gli adolescenti e i loro genitori. Una scuola orientata ad aiutare l'adolescente nel suo percorso evolutivo dovrebbe cercare di tener conto di questo tipo di difficoltà, per aumentare le capacità dell'adolescente di affrontare tali situazioni. In questo senso, per esempio, i progetti di accoglienza, che sono proposti all'ingresso delle scuole medie e che cercano di favorire un buon inserimento scolastico, dal punto di vista sia didattico-cognitivo sia dinamico-relazionale, hanno un valore preventivo, poiché aiutano l'adolescente e il gruppo ad affrontare la nuova situazione. In questi interventi, non si tratta tanto di utilizzare la scuola come occasione di socializzazione, ponendosi obiettivi quali favorire il benessere individuale o creare occasioni animative, quanto di tener conto della dimensione emotiva e soggettiva della costituzione del gruppo di lavoro, con l'obiettivo non di far diventare tutti più amici, ma di aiutare gli adolescenti a entrare nel nuovo ruolo, informandoli sulle regole istituzionali, sui loro diritti e doveri, e dando loro la parola perché possano esprimere confusioni, dubbi o richieste.

La scuola dovrebbe inoltre tener conto, nell'organizzazione della propria didattica, del fatto che alcune difficoltà degli adolescenti possono essere interpretate come l'effetto generale, storicamente determinato, di un mancato adattamento tra le esigenze evolutive e i contesti di sviluppo. Conflitti di questo tipo, come l'oscillazione tra dinamiche di dipendenza e processi di autonomia, fanno parte della vita quotidiana dell'adolescente. Per esempio, il comportamento trasgressivo, o più esplicitamente antisociale degli adolescenti può essere interpretato, tra l'altro, come la conseguenza indiretta di cambiamenti sociali, che hanno aumentato la permanenza dell'adolescente nella scuola secondaria, in una posizione di dipendenza economica e istituzionale, invece di spingerlo ad assumersi responsabilità nel mondo adulto. Una riflessione su questo tipo di problemi, oltre che su alcuni comportamenti messi in atto dagli studenti, non può certamente portare a ritenere che si possa modificare il contesto sociale allargato, ma potrebbe portare la scuola a ritenere che da un punto di vista istituzionale sia soprattutto utile fornire agli adolescenti delle occasioni per compiere nuove esperienze, in cui sperimentino sentimenti di competenza e autonomia, incentivando le situazioni in cui si assumano responsabilità, sia all'interno dell'attività didattica, sia nella gestione di spazi scolastici extracurricolari. Per esempio, è accertato che i comportamenti vandalici a scuola sono strettamente correlati all'organizzazione della scuola e allo stile di relazione che gli insegnanti instaurano con gli studenti. Nelle scuole in cui agli studenti è negato il diritto di replica e in cui c'è contemporaneamente un'elevata trascuratezza, per esempio nella cura dell'ambiente, i comportamenti distruttivi degli studenti nei confronti dell'ambiente scolastico sono molto più frequenti e diffusi.

2.6

L'osservazione e la valutazione dei problemi degli studenti

Oltre a riflettere sul rapporto tra esigenze evolutive e organizzazione istituzionale e a fornire occasioni individuali e collettive per simbolizzarle,

la scuola può svolgere un'importante funzione di aiuto per l'adolescente che si trova in particolari difficoltà. I problemi dello sviluppo adolescenziale, infatti, non possono non manifestarsi a scuola, sia attraverso problemi di comportamento sia attraverso carenze di rendimento. Gli insegnanti, infatti, si trovano spesso di fronte non solo a studenti con problemi di profitto insufficiente, ma anche a studenti demotivati o con problemi di comportamento, trasgressivi (arroganti, irrequieti o aggressivi) o, all'opposto, ritirati (isolati, timidi e diffidenti), che hanno difficoltà d'inserimento sociale con i compagni o di rapporto con gli insegnanti e più in generale nel rapporto con l'apprendimento.

L'insegnante si trova inevitabilmente a confrontarsi anche con gli aspetti psicologici degli stili d'apprendimento dei propri studenti, dall'ansia da esame alla fobia della scuola, problemi non infrequenti in adolescenza, o con le manifestazioni scolastiche della depressione, in cui la tristezza, il pessimismo, l'umore cupo, il ritiro e la mancanza di interessi in primo luogo intaccano la curiosità di sapere (Salzberger-Wittenberg, Henry-Polacco, Osborne, 1987).

Poiché nelle situazioni più gravi è difficile per gli insegnanti valutare gli aspetti psicologici del comportamento scolastico degli studenti (come il controllo degli impulsi, il tono emotivo o le relazioni familiari e sociali, la relazione con l'immagine corporea e la sessualità, la capacità di affrontare i problemi e la padronanza del mondo esterno), è utile che si possano confrontare con altre competenze, come quelle psicologiche, quando si trovano di fronte a inspiegabili difficoltà di apprendimento o a gravi incapacità di instaurare soddisfacenti relazioni interpersonali, a problemi psicosomatici, a comportamenti o sentimenti palesemente inappropriati o a intensi sentimenti di tristezza, di vergogna o di paura (Marcelli, Braconnier, 1989). La percezione e la valutazione di questi problemi sono rese difficili per gli insegnanti anche dal fatto che per la maggior parte del tempo hanno a che fare con la classe più che con i singoli studenti. Anche per questo è indispensabile che vi siano spazi d'ascolto individuali a scuola, sia attraverso momenti di incontro tra gli insegnanti e i singoli studenti, sia con l'offerta di colloqui psicologici (Locke, Ciechalski, 1995).

2.7

I Servizi di psicologia scolastica

La collaborazione a scuola tra insegnanti e altre professionalità, in particolare con gli psicologi, non ha finora trovato in Italia una collocazione istituzionale definita. In questi anni vi sono stati, infatti, numerosi tentativi di allestire Servizi di psicologia nella scuola italiana confrontabili con quelli europei o statunitensi, ma i diversi disegni di legge non sono finora riusciti a oltrepassare il livello delle commissioni parlamentari. Queste proposte di legge si muovono nella direzione di istituire un Servizio di psicologia a supporto delle attività di diverse istituzioni scolastiche, anche consorziate fra loro, allo scopo di sostenere lo sviluppo della personalità dell'alunno, di prevenire i disagi psicosociali e relazionali in età evolutiva e di migliorare la vita scolastica e il benessere degli studenti, degli operatori scolastici e delle famiglie. Questo tipo di Servizio, ope-

rando in collegamento con gli altri Servizi territoriali, dovrebbe svolgere attività di consulenza e sostegno a docenti, studenti e genitori, attraverso interventi sia individuali sia di gruppo. In questa prospettiva lo psicologo scolastico assumerebbe le caratteristiche di una figura che collabora stabilmente con l'istituzione, una sorta di "consulente della scuola", in una posizione intermedia tra quella di uno psicologo clinico, che a scuola svolge interventi soprattutto a favore di studenti o genitori, e quella di uno psicologo dell'educazione, una figura più vicina all'insegnante, anche con compiti di valutazione delle capacità cognitive e di apprendimento degli studenti.

Al di fuori di un quadro normativo definito, nella pratica degli ultimi anni, comunque, sono state realizzate numerose esperienze di collaborazione tra scuola e psicologi, che si collocano in due ambiti prevalenti: da una parte, l'incontro tra la scuola e gli psicologi dei Servizi sanitari del territorio, spesso a partire dalla segnalazione di casi di alunni bisognosi di un sostegno per l'inserimento scolastico; dall'altra, le collaborazioni realizzate a partire dalle richieste d'aiuto sui problemi di gestione degli alunni difficili, o negli interventi di tipo preventivo e di educazione alla salute, in attività di formazione degli insegnanti o con l'apertura di centri di ascolto nelle scuole medie, inferiori e soprattutto superiori, all'interno dei Centri di informazione e consulenza (CIC).

I colloqui psicologici si sono rivelati particolarmente utili per alcuni tipi di studenti. Sinteticamente, possiamo stimare che la metà degli studenti che si rivolgono spontaneamente ai centri di ascolto individuali, infatti, cerca una consulenza su problemi evolutivi normali, che non lasciano prefigurare nessuna particolare psicopatologia, mentre l'altra metà presenta problemi prevalentemente d'ansia o di depressione più che di comportamento. I ragazzi con disturbi del comportamento, invece, non si rivolgono al centro d'ascolto anche perché esprimono il proprio disagio attraverso il comportamento e non attraverso una domanda. Si può attendere invano che chiedano aiuto: fanno soffrire, ma non sentono di soffrire. Non si fidano degli adulti, ma solo degli amici e non bussano allo sportello dello psicologo. D'altra parte, se occorre segnalare la disponibilità all'ascolto, non si può certo obbligare nessuno ad aprirsi e a chiedere aiuto. Il mantenimento di una propria vita privata è, infatti, un'esigenza primaria di tutti e in particolare degli adolescenti, che possono temere, con un eccesso di vicinanza, di perdere l'autonomia e l'indipendenza che stanno per acquisire. Mentre nei casi in cui vi è una sufficiente consapevolezza del problema e una discreta capacità di simbolizzazione, l'offerta di colloqui individuali è utile, negli altri casi la via da seguire è quella della consulenza indiretta o degli interventi di *counseling* alla classe.

Le esperienze realizzate nelle scuole in questi anni hanno sicuramente modificato la cultura istituzionale degli studenti e degli insegnanti sugli interventi a scuola degli psicologi. Alcune attività sono ormai consolidate nella cultura della scuola, anche se non hanno tuttora una precisa definizione istituzionale e se tra gli insegnanti permangono opinioni discordanti. Complessivamente, la valutazione delle esperienze di collaborazione delle scuole con gli psicologi sono positive e l'atteggiamento degli insegnanti referenti e degli studenti nei confronti dell'intervento

psicologico è di accettazione e disponibilità. Colpisce, tra l'altro, che si tratti di un atteggiamento comune e diffuso tra gli studenti, tra diversi tipi di scuole e senza differenze significative tra maschi e femmine, un dato questo che contrasta con il diverso comportamento di uso da parte dei due sessi delle opportunità di colloqui individuali offerte dalle scuole e che mostra che l'accesso a questo tipo di servizio è condizionato da variabili diverse, al di là della maggiore o minore accettazione dell'iniziativa. Anche ricerche condotte in diversi paesi tendono a mostrare che spesso vi sono resistenze "ideologiche", in funzione del sesso e dell'etnia di appartenenza, a usufruire di centri d'ascolto all'interno delle scuole (d'altra parte parallele ad analoghe resistenze a ricorrere a Servizi psicologici esterni alla scuola), che tuttavia non riguardano i livelli di soddisfazione: una volta che uno studente, all'inizio reticente, ha deciso di usufruire dei colloqui, tende a dichiararsi altrettanto soddisfatto di chi non aveva le stesse perplessità iniziali.

In realtà, il dubbio principale che gli studenti (sia quelli che effettuano colloqui sia quelli che non ne usufruiscono) esprimono oggi sull'opportunità di ricevere un aiuto psicologico a scuola riguarda l'efficacia dell'intervento psicologico, non tanto inteso in termini di risultati di diagnosi o cura, quanto come intervento capace di fornire risposte e indicazioni, come risultato dell'attività d'ascolto psicologico individuale. Gli psicologi sono apprezzati dagli studenti per correttezza professionale, assenza di atteggiamento manipolatorio o di uso di tecnicismi rigidi, ma sono sollecitati a essere più attivi ed espressivi. Spesso secondo gli studenti, il problema non è costituito da una mancanza di capacità di ascolto, ma di parola: il problema non è come aprire i colloqui, ma come concluderli, una questione che pone agli psicologi complessi problemi di teoria della tecnica, di ridefinizione di obiettivi e metodi del *counselling* scolastico, che troppo spesso si è limitato a mutuarli dal quadro della psicoterapia breve.

Anche se la collaborazione con competenze psicologiche è andata crescendo in questi anni, con una relativa soddisfazione, la scuola mantiene una certa ambivalenza nei confronti della consulenza psicologica: alcuni insegnanti possono sentire, infatti, l'aiuto psicologico all'adolescente come ispirato da un atteggiamento comprensivo, di stampo materno, contrapposto a quello orientato alla promozione e alla valutazione delle capacità, di tipo più paterno. L'apertura delle porte della scuola allo psicologo può essere ritenuta allora una minaccia del compito primario istituzionale, con il rischio di un intenerimento nell'esercizio delle funzioni di valutazione. Una maggiore presenza dello psicologo può anche essere vissuta negativamente dagli insegnanti perché può essere vista come un'alleanza con gli studenti o i genitori, potenzialmente critica verso gli insegnanti stessi. Anche gli psicologi, tuttavia, da parte loro hanno spesso difficoltà a confrontarsi con le esigenze istituzionali della scuola, assumendo un atteggiamento pregiudizialmente critico nei confronti dell'"insensibilità relazionale" degli insegnanti e schierandosi a favore di un adolescente spesso visto come una vittima innocente dell'incapacità d'ascolto dell'adulto.

È importante che lo psicologo, pur mantenendosi sintonizzato con i bisogni evolutivi dell'adolescente, si ponga come un consulente istituzio-

nale, che può fornire la propria collaborazione a tutti i soggetti istituzionali (studenti, insegnanti, genitori) e che interviene sia in ambito individuale sia in quello di gruppo (anche con attività in classe), anche se non esprime il proprio parere all'interno del processo di valutazione. Questo tipo di consulenza, a differenza di un modello troppo clinico o pedagogico, garantisce una maggiore flessibilità, mantiene la distinzione tra relazione d'aiuto e di valutazione, pur essendo aperto alle problematiche istituzionali (Maggiolini, 1997).

2.8

Il *counselling*

Più che a un modello psicoterapeutico l'intervento dello psicologo a scuola può ispirarsi a uno di *counselling*. Il *counselling*, che è una relazione d'aiuto basata sul dialogo e che può essere individuale o di gruppo, è una pratica che aiuta a capire per scegliere, per decidere cosa fare, in rapporto a difficoltà personali o scolastiche. Il *counselling* scolastico diretto allo studente è in genere una pratica caratterizzata da incontri ripetuti, richiesti dallo studente stesso, con obiettivi concordati, che implicano un processo, cioè un'evoluzione interna agli incontri, e una relazione asimmetrica tra una persona che aiuta e una che viene aiutata. Questa tecnica d'ascolto nasce come modo per aiutare qualcuno a decidere il proprio futuro, più che a decifrare il proprio passato; tende a essere quindi un intervento breve, che esplora le difficoltà del presente in una prospettiva evolutiva, più che a indagare sulle ferite e sui conflitti del passato personale o familiare. La comprensione che si raggiunge nel *counselling* ha sempre di mira una conclusione che pone l'obiettivo del cambiamento sostanzialmente all'esterno della relazione d'aiuto, a differenza di quanto accade per lo più in una relazione psicoterapeutica, che è più auto-centrata, più orientata a produrre cambiamenti interni attraverso il pensare e più lontana da obiettivi decisionali (Ehly, Dustin, 1989; Maggiolini, 1997). In una prospettiva evolutiva, in questo tipo di ascolto ci si focalizza sul problema presentato dallo studente, collocandolo sullo sfondo dei compiti di sviluppo fase-specifici: separazione e individuazione, integrazione della sessualità nell'immagine di sé, inserimento sociale (Blos, 1988). L'analisi del problema che è presentato dallo studente cerca soprattutto di individuare la simbolizzazione affettiva di sé, in relazione all'oggetto e al compito. Il problema posto è sostanzialmente interpretato come se fosse riconducibile alla formulazione di una domanda sulle proprie strategie di sviluppo ("Devo imparare a tollerare la dipendenza o devo cercare di essere più indipendente?", "Devo essere capace di controllare i miei impulsi o non devo essere spaventato dalla perdita di controllo?", "È giusto che mi affidi a valori come il coraggio, la voglia di correre rischi, o alla solidarietà e al senso d'appartenenza?"). A partire dal bilancio evolutivo (sulle diverse aree dello sviluppo) e dall'analisi dei meccanismi di difesa prevalenti (o cultura affettiva dominante), la consultazione dovrebbe portare a dare indicazioni, che prendono una posizione strategica sulla domanda formulata nella consultazione. Lo strumento centrale in questo tipo di ascolto clinico non è l'analisi della relazione transferale o le interpretazioni delle componenti inconsce dei conflitti, ma è la sim-

bolizzazione del conflitto evolutivo. Un problema, come una difficoltà di inserimento in classe o un'ansia da esame o altro, è riportato a una dinamica di sviluppo: lo psicologo cerca di leggerne i diversi aspetti e i tentativi dello studente di affrontarlo sullo sfondo dei processi di separazione e individuazione, dell'acquisizione dell'identità di genere, del conflitto tra controllo e impulsività o tra dipendenza e autonomia. Stabilire la connessione tra il problema e questi temi evolutivi ne costituisce l'individuazione della simbolizzazione affettiva. Spesso un momento di svolta in questo tipo di intervento è costituito dalla risimbolizzazione: lo psicologo aiuta lo studente a vedere, per esempio, l'esito di rinforzo della dipendenza all'interno di un certo comportamento che apparentemente esprimeva il bisogno di autonomia. Tutti i modelli di psicopatologia evolutiva, infatti, sottolineano l'importanza di momenti di svolta, come effetto di decisioni prese dal soggetto che possono avere effetti a lungo termine sullo sviluppo del sé, e l'adolescenza è un momento particolarmente critico da questo punto di vista, ricco di insidie, ma anche di opportunità di cambiamento.

Gli interventi psicologici possono essere anche rivolti al gruppo. Nel sistema scolastico italiano la classe ha una particolare centralità, è un vero organismo vivente con una propria storia, un determinato clima emotivo e complesse dinamiche interattive. La classe è innanzitutto un gruppo di pari e il gruppo per gli adolescenti ha una particolare importanza, in quanto costituisce l'oggetto di forti investimenti affettivi e l'occasione per lo sviluppo di identificazioni del ruolo sessuale. Le funzioni affettive della classe di norma corrono sotto la superficie delle attività didattiche quotidiane, nascoste sotto la superficie della classe ufficiale o istituzionale (Carli, Mosca, 1980).

Tra gli interventi con la classe vi sono i progetti di educazione alla salute, che si pongono obiettivi preventivi e che hanno come interlocutore l'adolescente e il suo disagio più che lo studente e i suoi problemi (Giori, 1998). Vi sono diversi modi per intervenire sulla dimensione grupale della classe: organizzare gruppi su argomenti specifici, in cui gli insegnanti sono *coleaders* con i ragazzi, che affrontano per esempio problemi di droga o violenza; interventi basati su tecniche pratiche o giochi (come il *role playing*); esperienze che hanno lo scopo di incrementare positive relazioni tra gli studenti o tra studenti e insegnanti; interventi che si pongono obiettivi specifici come l'acquisizione di abilità di relazione o di autocontrollo, o che propongono riflessioni su alcuni temi di particolare interesse per gli studenti, in un'ottica di prevenzione dei comportamenti adolescenziali a rischio (Maggiolini, 2003).

La classe può avere dei problemi in quanto organismo di lavoro, che non coincidono necessariamente con quelli dei singoli che la compongono. In questi casi può essere utile trattare questi problemi con l'intero gruppo, attraverso un intervento di *counselling* in classe, in una serie di incontri che hanno l'obiettivo principale di capire il conflitto in atto e di ipotizzare eventuali soluzioni. In questo tipo di intervento, a un incontro con gli insegnanti del consiglio di classe, possono seguire due o tre incontri con la classe (di cui eventualmente uno di osservazione), fino all'incontro finale con gli insegnanti. Problemi di comportamento, di demotivazione o particolari conflitti della classe possono così essere analizzati

alla ricerca della possibile soluzione. Lo schema degli incontri può seguire lo stesso andamento dei colloqui individuali: definizione del problema, esplorazione del problema, analisi delle soluzioni tentate e degli eventuali risultati, analisi delle rappresentazioni affettive del problema (in relazione al compito istituzionale) e ridefinizione (o risimbolizzazione) del problema stesso.

2.9 Conclusioni

La scuola ha sicuramente un ruolo importante nello sviluppo dell'adolescente, poiché costituisce un'occasione indispensabile di apprendimento, di socializzazione e di formazione. Gli adolescenti che sono estromessi dal circuito scolastico, infatti, e precocemente avviati al lavoro, spesso hanno difficoltà nella costruzione della propria identità sociale e di un'immagine adeguata di sé, non solo come causa dell'espulsione dal circuito formativo, ma anche come suo inevitabile effetto, nonostante le occasioni di indipendenza e di responsabilizzazione fornite dal mondo del lavoro siano più ampie in rapporto a quelle che offre la vita scolastica.

Proprio per questa sua centralità psicosociale nella vita dell'adolescente è importante che la scuola rifletta sulle modalità con le quali entra in contatto con i suoi studenti e sulla funzione formativa, educativa e preventiva, che inevitabilmente si trova a svolgere. Questa riflessione dovrebbe portare alla ricerca di una sempre maggiore sintonia tra offerta formativa, nei suoi contenuti, nei metodi e nell'organizzazione, e caratteristiche dello sviluppo adolescenziale, declinato in funzione dell'età e del sesso. È nota, per esempio, la maggiore percentuale di insuccessi scolastici maschili rispetto a quelli femminili, un dato che è sicuramente da attribuire all'interazione tra caratteristiche dell'organizzazione scolastica e esigenze specifiche di adolescenti maschi e femmine.

Il riconoscimento dello studente adolescente come interlocutore del percorso di formazione, nei suoi diritti e doveri, così come sono esposti per esempio nello Statuto degli studenti e delle studentesse, costituirebbe un'importante occasione per un rafforzamento del suo io, un banco di prova utile alla costruzione di una più ampia identità sociale. Questo percorso di sintonizzazione della scuola con i bisogni evolutivi di costruzione del sé adolescenziale, tuttavia, è ancora poco adottato. Lo Statuto, per esempio, è tuttora poco conosciuto, discusso e utilizzato nelle scuole.

Oltre a questi sforzi di adattamento, la scuola può aiutare lo sviluppo dell'adolescente fornendo occasioni propriamente formative ed educative, attraverso interventi di educazione alla salute e prevenzione, su diversi temi (da questioni sociali e politiche di attualità a problemi relativi alla sessualità e alle droghe), che possono essere concordati con gli studenti stessi e che spesso, nei momenti di autogestione nella scuola media superiore, gli studenti decidono di approfondire in autonomia.

Un altro modo in cui la scuola può aiutare l'adolescente è attraverso spazi di dialogo e di ascolto, sia individuali, sia di gruppo, condotti dagli insegnanti stessi, dai tutor o dagli psicologi, su aspetti della vita sco-

lastica o privata dell'adolescente. La possibilità di riflettere a scuola sui compiti e sui conflitti evolutivi contribuisce, infatti, a creare una cultura comune di gruppo, aiutando gli adolescenti a trovare nuovi significanti, indispensabili per capire gli aspetti inediti che ogni nuova generazione si trova ad affrontare.

L'ascolto degli studenti in difficoltà, infine, ha un'importante funzione di prevenzione. L'adolescenza è un'età di grande cambiamento, in cui l'assetto di personalità si riorganizza in funzione della costruzione della nuova identità, e questo processo costituisce una grande occasione di rimaneggiamento della psicopatologia infantile. Un ascolto psicologico ed educativo competente, che sappia trovare le parole giuste per mettere in simboli i conflitti evolutivi, è di importanza strategica per evitare il rischio di una scelta di soluzioni controevolutive, che tenderanno comunque a fissarsi nella nuova identità in modo persistente.

Bibliografia

- BELL N. J., BELL R. W. (1993), *Adolescent risk taking*, Sage, London.
- BLOS P. (1988), *L'adolescenza come fase di transizione*, Armando, Roma.
- CARLI R., MOSCA A. (1980), *Gruppi e istituzioni a scuola*, Boringhieri, Torino.
- COLECCHIA N. (a cura di) (1995), *Adolescenti e prevenzione*, Il Pensiero Scientifico, Roma.
- DOLTO F. (1989), *Adolescenza*, Mondadori, Milano.
- EHLY S., DUSTIN R. (1989), *Individual and group counselling*, Guilford, New York.
- FEDORA (1994), *Psychological counselling in higher education*, La città del sole, Napoli.
- GIORI F. (1998), *Adolescenza e rischio. Il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Franco Angeli, Milano.
- GUTKIN T. B., REYNOLDS C. R. (eds.) (1990), *The handbook of school psychology*, John Wiley & Sons, New York.
- LEVI G., SCHMITT J. C. (1994), *Storia dei giovani*, Laterza, Roma-Bari.
- LOCKE D. C., CIECHALSKI J. C. (1995), *Psychological techniques for teachers*, Taylor & Francis, London.
- MAGGIOLINI A. (1994), *Mal di scuola. Ragioni affettive dell'insuccesso scolastico*, Unicopli, Milano.
- ID. (1997), *Counselling a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (a cura di) (2002), *Adolescenti delinquenti: l'intervento psicologico nei servizi della giustizia minorile*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (a cura di) (2003), *Sballare per crescere? La prevenzione delle droghe a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- MAGGIOLINI A., RIVA E. (1999), *Adolescenti trasgressivi: le azioni devianti e le risposte degli adulti*, Franco Angeli, Milano.
- MARCAZZAN A., PIETROPOLLI CHARMET G. (2000), *Piercing e tatuaggi*, Franco Angeli, Milano.
- MARCELLI D., BRACONNIER A. (1989), *Psicopatologia dell'adolescente*, Masson, Milano.
- MISCIOSCIA D. (1999), *Miti affettivi e culture giovanili*, Franco Angeli, Milano.
- MITTERAUER M. (1986), *I giovani in Europa dal Medioevo ad oggi*, Laterza, Roma-Bari.
- NEUBAUER J. (1992), *Adolescenza fin de siècle*, il Mulino, Bologna.
- OFFER D., OSTROV E., HOWARD K. I. (1987), *Epidemiology of mental health and mental illness among adolescents*, in J. Noshpitz (ed.), *Basic handbook of child psychiatry*, Basic Books, New York.

- PALMONARI A. (a cura di) (1993), *Psicologia dell'adolescenza*, il Mulino, Bologna.
- PATTERSON C. H. (ed.) (1967), *The counselor in the school. Selected readings*, McGraw-Hill, New York.
- PIETROPOLLI CHARMET G. (1997), *Amici, compagni, complici*, Franco Angeli, Milano.
- ID. (2000), *Nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.
- REDL F. (1966), *Il trattamento psicologico del bambino*, Boringhieri, Torino.
- SALZBERGER-WITTENBERG I., HENRY-POLACCO G., OSBORNE E. (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori, Napoli.
- VAN GENNEP A. (2002), *I riti di passaggio*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. 1909).

Parte seconda
Il benessere: una ricerca costante
nel sistema scolastico

Cinzia Migani è responsabile dell'“Area Ricerca e Innovazione Sociale” dell'Istituzione “G. F. Minguzzi”, Provincia di Bologna. Ha pubblicato saggi e articoli in riviste e pubblicazioni su tematiche inerenti alla storia della psichiatria locale e la progettazione di interventi comunitari in ambito sociale e sanitario. Ha pubblicato, in collaborazione con i colleghi dell'Istituzione “G. F. Minguzzi”, diversi articoli sulla scuola; insieme a Cinzia Albanesi *Il lavoro di rete nella salute mentale*, Carocci, 2004.

Cinzia Albanesi è dottore di ricerca in Psicologia sociale presso l'Università di Bologna. Insegna Psicologia di comunità all'Università di Ferrara e collabora da diversi anni con l'“Area Ricerca e Innovazione Sociale” dell'Istituzione “G. F. Minguzzi”. Con Carocci ha pubblicato *I gruppi di auto aiuto* (2004) e ha in preparazione un volume sui focus group.

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.

Valentina Vivoli è psicologa e psicoterapeuta e da anni collabora con l'“Area Ricerca e Innovazione sociale” dell'Istituzione “G. F. Minguzzi”, in particolare per la promozione del benessere scolastico. Ha pubblicato, in collaborazione con i colleghi dell'Istituzione “G. F. Minguzzi”, diversi articoli sul tema.

Paolo Bernardi dal 1987 insegna italiano e storia nella scuola media superiore; attualmente è distaccato dall'insegnamento come responsabile della sezione didattica dell'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nella Provincia di Bologna (ISREBO). È titolare a contratto di diversi “Laboratori di didattica della storia” presso le SSIS dell'Università di Aosta e di Parma, e dal 2003 è supervisore del tirocinio presso la SSIS dell'Università di Bologna. Collaboratore del LANDIS (Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia) e dell'IRE Emilia-Romagna, è membro, dal 1998, del Comitato direttivo scientifico e della segreteria dell'Associazione Clio 1992, associazione di insegnanti e ricercatori sull'insegnamento della storia. Ha al suo attivo la pubblicazione di alcuni saggi di didattica, oltre a diverse unità modulari di apprendimento di storia per la scuola superiore.

La promozione del benessere a scuola attraverso l'*empowerment* dei suoi attori

di Cinzia Albanesi, Alberto Bertocchi,
Cinzia Migani e Valentina Vivoli

3.1

Il concetto di benessere tra persona e contesto

Il concetto di benessere ha legami intrinseci con i concetti di *qualità della vita* e di salute.

È un concetto che rimanda ai diversi aspetti “oggettivi” che possono concorrere nel determinare buone condizioni di vita e che riguardano lo stato di salute, la qualità dell’ambiente di vita, la sicurezza, il lavoro e la condizione socioeconomica, l’accessibilità dei servizi. Ma richiama anche aspetti e sentimenti “soggettivi” inerenti alla percezione della propria *salute*, alla *soddisfazione personale*, all’*autoefficacia*, all’*autostima*, al *senso di fiducia*, al *senso di appartenenza*. Riguarda peraltro aspetti individuali, ma anche risvolti della relazione con gli altri e con la comunità di appartenenza.

L’OMS stessa riguardo al concetto di salute ormai da tempo sostiene che esso non corrisponde all’assenza di malattia, ma è piuttosto da ricondurre a uno stato di benessere fisico, psichico e sociale, assumendo una concezione olistica della persona, e della sua salute, che va considerata in un sistema biopsicosociale. In questo senso la salute e il benessere sono da ritenere come il frutto dell’interazione di un soggetto, biologicamente peculiare, con il suo ambiente in un contesto sociale che permette l’attivazione delle competenze personali (Cappellini Vergara, 2001).

La psicologia sociale e quella della salute hanno proposto costrutti teorici utilizzabili nello studio e nella valutazione della condizione di benessere, privilegiando, nelle proposte teoriche e metodologiche più recenti (Zani, Cicognani, 1999), una concezione multidimensionale del benessere, in linea con le indicazioni dell’OMS.

Le prime proposte di ricerca si sono concentrate sull’analisi dell’esperienza soggettiva del benessere o *benessere soggettivo* (Diener, 1984) concettualizzata come un’attività emozionale positiva (presenza di affetti piacevoli e assenza di quelli spiacevoli) e presenza di sentimenti di soddisfazione nei confronti della propria vita. Successivamente la ricerca psicosociale si è dedicata all’esame dei criteri di *benessere psicologico*, inteso come funzionamento psicologico ottimale o “salute mentale positiva” (Ryff, 1989). In questa tradizione di ricerca il benessere soggettivo è stato considerato un indicatore di benessere psicologico, anche se non sufficiente per definire lo stato di benessere/salute dell’individuo.

Nel modello proposto da Ryff (cfr. SCHEDA 3.1) il benessere, pur esaminato in rapporto a una esperienza individuale, si configura come il risultato dell'interazione tra l'individuo e il contesto, o l'esito di un rapporto ottimale ("fit") fra soggetto e ambiente.

SCHEDA 3.1

Benessere psicologico: dimensioni secondo Ryff (1989)

Autonomia – Corrisponde all'autodeterminazione e all'indipendenza, la capacità di resistere alle pressioni sociali che spingono a pensare e ad agire in determinati modi, alla capacità di regolazione interna del comportamento e alla capacità di valutare se stessi mediante standard personali.

Padronanza ambientale – Corrisponde al possedere un senso di padronanza e competenza nel gestire l'ambiente, alla capacità di controllare una gamma complessa di attività esterne, di utilizzare efficacemente le opportunità circostanti e di scegliere o creare contesti adeguati per i bisogni e i valori personali.

Crescita personale – Implica sentimenti di continuo sviluppo, il vedere se stessi come in continua crescita ed espansione, l'apertura nei confronti delle esperienze, avere la sensazione di realizzare le proprie potenzialità, vedere dei miglioramenti in se stessi e nel proprio comportamento nel corso del tempo ed essere capaci di cambiare in modi che riflettano conoscenza di sé ed efficacia maggiori.

Relazioni positive con altri – Corrisponde all'avere relazioni interpersonali calorose, soddisfacenti e caratterizzate da fiducia; al mostrare interesse per il benessere altrui, l'essere capaci di forte empatia, affetto e intimità e il comprendere la natura reciproca delle relazioni umane.

Scopo nella vita – Include l'avere scopi nella vita e un senso di direzionalità, la sensazione che la propria vita presente e passata abbia un significato, l'avere credenze che forniscano uno scopo alla vita e avere scopi e obiettivi di vita.

Accettazione di sé – Include l'avere un atteggiamento positivo verso il proprio sé, riconoscere e accettare le proprie qualità positive e negative, e l'avere sentimenti positivi nei confronti della vita passata.

Entrano in gioco, infatti, nella costruzione del benessere psicologico gli scopi, i valori e i bisogni della persona (compiti di sviluppo e possibilità di utilizzare strategie compatibili con la propria personalità e con l'ambiente), l'importanza personale e sociale delle attività che l'individuo deve intraprendere e le abilità possedute dal soggetto per affrontarle, i ruoli e le relazioni sociali.

Il riconoscimento dell'importanza del contesto e delle relazioni sociali nell'influenzare il benessere, ha portato alcuni autori a proporre il costruito di *benessere (o salute) sociale*, intendendo con esso la qualità delle relazioni sociali dell'individuo nell'ambito della propria comunità e società, nonché del proprio funzionamento al loro interno (Keyes, 1998, SCHEDA 3.2).

Tale articolazione sottolinea la dimensione dinamica e partecipativa del concetto di benessere (Ingrosso, 2003) e supera quelle concezioni del costruito che si sono limitate a considerare l'influenza del contesto so-

SCHEDA 3.2

Benessere sociale: dimensioni secondo Keyes (1998)

Integrazione sociale – Essa consiste nella valutazione della qualità della propria relazione con la società e la comunità. Si riferisce alla misura in cui le persone sentono di avere qualcosa in comune con gli altri e di appartenere alle proprie comunità e società. Essa si contrappone all'isolamento e al senso di solitudine. In base a questo criterio, le persone che possiedono un senso di benessere percepiscono di essere simili alle altre e di essere parte di un'entità più ampia.

Realizzazione sociale – È la valutazione delle potenzialità e dell'andamento complessivo della società. Corrisponde alla credenza che la società abbia delle potenzialità che si realizzano attraverso le istituzioni e i cittadini. Le persone con livelli di benessere più alti nutrono fiducia nella società e nelle sue istituzioni e possono riconoscere le potenzialità della società. Si tratta di un criterio parallelo all'autorealizzazione e alla crescita personale, questa volta visti in riferimento alla società più allargata di cui si è parte. Se ne deduce che credere in se stessi e nelle proprie potenzialità si accompagna al nutrire fiducia nella comunità e società in cui si vive.

Coerenza sociale – Si riferisce alla percezione della qualità, dell'organizzazione del mondo sociale e include il desiderio di conoscere la società e il suo funzionamento. In base a questo criterio, le persone con livelli di benessere più alti percepiscono che la società è intelligibile e ha un funzionamento comprensibile, che esiste un ordine delle cose e un significato sottostante. Questo criterio è affine alla percezione di un significato nella vita e al senso di coerenza personale (Antonovsky, 1980).

Accettazione sociale – Le persone che possiedono questa caratteristica nutrono fiducia negli altri, pensano che gli altri siano capaci di gentilezza e che possano essere laboriosi; hanno opinioni favorevoli sulla natura umana, e si sentono a proprio agio con gli altri. Si tratta della dimensione parallela all'accettazione di sé (Ryff, 1989).

ciale prossimale per il benessere dell'individuo facendo riferimento, in particolare, a concetti come quelli di sostegno sociale percepito e di soddisfazione per le relazioni familiari e amicali (cfr. Doeglas *et al.*, 1996). In quest'ottica il benessere è un prodotto dell'interazione tra il soggetto e il suo contesto.

Il soggetto viene riconosciuto nella sua capacità di azione, e, come sostiene Amerio (2000, p. 126),

l'idea di soggetto attivo si traduce nella concezione di un essere umano capace di intervenire sul mondo, capace di affrontare i problemi che la sua esistenza quotidiana gli pone (attraverso un processo di adattamento) ma anche di produrre idee, soprattutto di proiettarsi al di là della situazione esistente per progettare possibili mondi alternativi e di impegnarsi per realizzarsi.

Il contesto, laddove si assume una visione dinamica e partecipativa del benessere, non si configura come elemento di sfondo: è costruito dal soggetto, a sua volta co-costruito dal contesto attraverso le risorse che gli mette a disposizione, per mezzo delle relazioni che in esso si producono, tramite i valori di cui diviene portatore.

3.2

**La scuola tra prevenzione e promozione del benessere:
prospettive e modelli di intervento**

La scuola può fare propria questa nuova visione di salute e benessere trasformandosi da contenitore (sfondo) di interventi volti alla presa in carico del disagio a contesto di promozione (progettazione) per il benessere. Si tratta di un cambiamento di prospettiva non facile, che richiede in prima istanza il passaggio da una cultura di tipo riparativo, incentrata sul bisogno di cura, che si innesta sull'impedimento che il disagio provoca nel presente a una cultura di tipo preventivo, che richiede l'assunzione di una visione prospettica sul futuro (Castelfranchi, 1998): prevenzione, infatti, significa venire prima, anticipare l'insorgenza e le conseguenze di un problema.

Quello di prevenzione è un concetto semplice soltanto dal punto di vista etimologico, poiché ne esistono molteplici accezioni e definizioni. Una distinzione classica, è quella tripartita (Caplan, 1964; Korchin, 1977) secondo cui è possibile distinguere la prevenzione in primaria intesa come l'insieme delle attività volte a ridurre l'incidenza di possibili malattie in una popolazione sana, secondaria, che corrisponde all'individuazione della malattia in fase iniziale, mentre la prevenzione terziaria è rappresentata dalle attività volte a potenziare le capacità residue dell'individuo. La prevenzione primaria è stata poi ulteriormente distinta in reattiva e prevenzione primaria proattiva (Catalano, Dooley, 1980). La prima cerca di eliminare i fattori ambientali di stress, la seconda tenta di incrementare le competenze e le abilità di *coping* (le strategie che gli individui mettono in atto nell'affrontare le difficoltà della vita) attraverso meccanismi educativi e formativi.

Secondo Castelfranchi (1998) è compito della prevenzione identificare le fonti di stress, fornire modalità di intervento per "disinnescarle", evitando la realizzazione di certi eventi, o riducendone l'impatto cognitivo, emotivo ed evolutivo per promuovere la salute. Garofalo (1989), invece, enfatizza la valenza proattiva della prevenzione intesa come attività di riconoscimento e soddisfazione dei bisogni nell'ottica di promuovere una migliore qualità della vita. L'autore si richiama alla dimensione anticipatoria della prevenzione, intesa non solo nella sua accezione temporale classica (intervenire prima), ma anche nella sua accezione eziologica (intervenire alla radice dei problemi). Inoltre sottolinea come necessità quella di situare storicamente l'intervento preventivo, tenendo conto del contesto in cui si realizza, delle risorse che ambiente, individui e gruppi possono mettere in gioco nel progetto preventivo. Valorizzare le risorse degli individui significa, secondo questo autore, «attuare il principio di responsabilità personale e sociale nel perseguimento della salute». Secondo Ripamonti (2000), invece, la prevenzione può essere concettualizzata non soltanto come azione di evitamento/anticipazione, ma, assumendo una prospettiva ancora più strettamente psicosociale, come azione «sociale complessa orientata ad innovare le organizzazioni, le istituzioni e i servizi... in modo che costituiscano un tessuto non favorevole alla emersione di comportamenti distruttivi». Più si enfatizza il carattere proattivo e innovativo della prevenzione più si va verso una definizione della stessa

che va a sovrapporsi con quella di *promozione della salute*, intesa dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (1987) come

una strategia di mediazione tra le persone e il loro ambiente, che sintetizza scelta personale e responsabilità sociale della salute per creare un futuro più sano. La promozione della salute coinvolge la popolazione nel suo insieme nel suo contesto di vita quotidiana, piuttosto che concentrarsi sulle persone a rischio di malattie. Essa mette in grado le persone di assumere il controllo e la responsabilità per la propria salute come una componente importante della vita quotidiana, sia come attività spontanea, sia come azione organizzata per la salute.

Gli interventi per la promozione della salute sono riconducibili ad alcuni modelli principali che nel tempo si sono susseguiti nel tentativo di evolversi e superare i limiti che la loro applicazione aveva evidenziato (Pastorelli, 2000).

I primi interventi erano basati sul modello del “fornire informazioni”, centrati sul cambiamento di comportamento individuale e volti a trasmettere conoscenze sulle malattie o sui comportamenti a rischio. Tali interventi, che hanno trovato spesso nell'ambito scolastico il loro contenitore privilegiato, si sono rivelati di portata limitata, poiché erano basati sull'ipotesi che aumentare le conoscenze circa i rischi derivanti dall'assunzione di certi comportamenti potesse produrre cambiamenti di atteggiamento e comportamentali durevoli. È da tempo accertato (Pombeni, 1995) che i comportamenti sono socialmente ancorati e che la scelta di modificarli o meno dipende dal repertorio di strategie di *coping* di cui il soggetto dispone nel suo quotidiano (Zani, Cicognani, 1999).

Questa consapevolezza ha portato allo sviluppo di interventi basati sul modello del *self empowerment* volti a rendere le persone competenti basandosi sull'assunto che rafforzando autostima, senso di autoefficacia e capacità individuali le persone siano in grado di intraprendere azioni positive per la propria salute e il proprio benessere, ampliando le possibilità di scelta dell'individuo, utilizzando il lavoro di gruppo, tecniche di *problem solving*, e il *counselling*.

Un esempio di questo tipo di interventi, impiegati anche nel contesto scolastico è rappresentato dal programma Life Skills Education (cfr. Marmocchi, dall'Aglio, Zannini, *infra*), che è volto alla promozione del benessere e alla prevenzione del disagio attraverso l'insegnamento di capacità di gestione dell'emotività e delle relazioni sociali. Interventi che si basano su presupposti simili sono rappresentati dall'educazione socioaffettiva che secondo Francescato, Tomai e Ghirelli (2002) rappresenta una tecnica particolarmente efficace sia per rinforzare l'*empowerment* individuale e di gruppo, sia per ridurre il disagio emotivo. L'educazione socioaffettiva utilizza tecniche di facilitazione di gruppo, come ad esempio il *circle time*, che servono a favorire la comunicazione in classe in un clima di accettazione reciproca e rispetto (Putton, 1999).

Lo sviluppo di comunità rappresenta un modello di promozione del benessere più evoluto rispetto a quelli fin qui illustrati, poiché più di ogni altro enfatizza il valore collettivo di un'azione volta a promuovere benessere, e sancisce quella che efficacemente Amerio (2000) definisce

trasformazione dei problemi umani (del singolo) in problemi sociali (della collettività/comunità). Lo sviluppo di comunità può realizzarsi attraverso una molteplicità di azioni distinte ma accomunate dall'assunzione di responsabilità da parte dei singoli e dalla valorizzazione del loro ruolo di soggetti attivi. Tra le possibili, ricordiamo azioni volte a:

- identificare e promuovere le capacità dei leader locali (cfr. Levine, Perkins, 1987);
- creare un senso di coesione sociale, migliorando le relazioni interpersonali;
- sostenere e sviluppare le esperienze di auto-aiuto, auto-organizzazione e la partecipazione attiva;
- contribuire al coordinamento tra servizi, organizzazioni e istituzioni e alla costruzione di reti.

3.3

La promozione del benessere nel contesto scolastico

La scuola ha visto crescere al suo interno negli ultimi dieci anni gli interventi di promozione del benessere ispirati dal modello dello sviluppo di comunità: si pensi ad esempio alla diffusione delle esperienze di *education*, agli interventi volti a incrementare il senso di comunità (cfr. Santinello, Davoli, Galbiati, *infra*), ma anche agli interventi che vanno sotto il nome di Analisi organizzativa multidimensionale (Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002), che permettono di diagnosticare la complessità delle problematiche delle realtà scolastiche attraverso il coinvolgimento delle diverse componenti della comunità scolastica finalizzato alla individuazione di priorità di cambiamento in un'ottica progettuale. Si tratta di strategie di lavoro metodologicamente fondate e chiaramente codificate, proprio per questo spesso di difficile attuazione, ma che non esauriscono il potenziale di sviluppo della comunità scolastica, che ancora necessita di essere sostenuto sul piano organizzativo e su quello della partecipazione.

Nella scuola, infatti, essendo un contesto organizzativo peculiare, l'attivazione dei processi di *empowerment* ha spesso assunto, al di là delle dichiarazioni di intenti, il carattere di un intervento riparativo, volto a ristabilire i livelli "naturali" di efficacia ed efficienza all'interno dell'organizzazione (produttività, impegno, collaborazione ecc.), incontrando sostanziali difficoltà nel processo di motivazione e coinvolgimento dei suoi membri. È ancora complesso nel contesto scolastico proporre progetti di sviluppo organizzativo, in cui il desiderio di cambiamento non nasce da un bisogno di riparazione, ma da un orientamento teso a migliorare la qualità dell'organizzazione e con essa la qualità della vita dei suoi membri. Muoversi in questa direzione richiede l'attivazione di processi di partecipazione e di coinvolgimento di tutto il personale, ma anche percorsi di responsabilizzazione, collaborazione e valorizzazione reciproca. L'individuo, coinvolto in un tale processo, sviluppa fiducia nelle proprie possibilità, non teme i cambiamenti ma si impegna per gestirli, è disposto a correre rischi, socializza le sue informazioni e può prendere iniziative, favorendo la propria crescita e quella del contesto scolastico.

Le indicazioni del legislatore rappresentano il riflesso di questa consapevolezza e lo stimolo all'assunzione di un ruolo attivo della scuola e

dei suoi attori nella promozione del proprio benessere. È infatti a partire dagli anni Novanta che la normativa inizia a vincolare le scuole a una progettazione per promuovere il benessere a scuola. Il capostipite di queste esperienze è rappresentato dal “Progetto giovani”, un’iniziativa nata nel 1989 e rilanciata negli anni successivi, allo scopo di aiutare le scuole secondarie superiori nell’offrire ai giovani

l’opportunità di essere promotori di analisi e protagonisti di interventi, al fine di migliorare la qualità della vita scolastica, con particolare riferimento allo sviluppo del proprio equilibrio psicofisico e sociale, e di promuovere su questa base un’immagine reale e positiva dei giovani, al di là della cultura dell’emergenza, assecondando il loro impegno culturale e civile, nel quadro delle finalità formative della scuola.

Nel 1994, il testo unico delle disposizioni in materia di istruzione (D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, art. 326) affida al ministero della Pubblica Istruzione il compito di coordinare e promuovere attività di educazione alla salute nelle scuole di ogni ordine e grado, mentre le direttive ministeriali 292/1996 e 463/1998 forniscono le linee di indirizzo per l’attuazione, il monitoraggio e la valutazione degli interventi volti a garantire lo sviluppo delle potenzialità di ogni alunno, la realizzazione del diritto alla piena scolarità e alla qualità dell’istruzione e della formazione e il recupero delle situazioni che possono determinare comportamenti a rischio, abbandono precoce e dispersione. Tali interventi¹, pur differenziandosi per modalità operative, strumenti e in qualche caso anche per riferimenti normativi², devono integrarsi nel complessivo piano dell’offerta formativa della scuola e trovare punti di ricaduta nel curriculum scolastico.

Più recentemente il quadro normativo dell’autonomia scolastica (legge 59/1997 e D.P.R. 275/1999) indica come finalità della scuola la progettazione e la realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con le esigenze di migliorare l’efficacia del processo d’insegnamento e di apprendimento (D.P.R. 275/1999, art. 1, comma 2).

Tali elementi, confermati e ribaditi anche nelle altre leggi che regolano il sistema scolastico e formativo³, offrono una nuova prospettiva che pone lo sviluppo armonico dell’identità personale e sociale di tutti gli studenti come finalità generale della scuola.

In questa prospettiva, l’autonomia, il diritto allo studio e l’ampliamento dell’offerta formativa definiscono un sistema che ha l’obiettivo di estendere a tutti il successo formativo, personalizzando, differenziando e integrando l’offerta. Questo implica una costante rilevazione e analisi dei bisogni degli studenti e del territorio (anche in termini di disagio), una stretta relazione (interrelazione) con gli altri soggetti rilevanti del territorio (pubblici e privati, del mondo del lavoro, ma anche di quello culturale e sociale), al fine di delineare strategie e programmi integrati che garantiscano il pieno sviluppo personale e sociale dei giovani.

La scuola, quindi, attraverso il POF deve tradurre questi principi in azioni concrete e integrate in un'unica strategia educativa e formativa, che persegue lo sviluppo globale della persona e il suo pieno inserimento sociale e lavorativo (il successo formativo), la dimensione didattica e disciplinare, orientata a formare il lavoratore, con quella più psicosociale, relazionale ed etica, orientata a formare la persona e il cittadino.

Si prefigura, così, uno scenario complesso, un sistema che deve essere in grado di differenziare e integrare, di accogliere e far incontrare istanze diverse, bisogni diversi (di ciascuno degli attori in gioco, interno ed esterno alla scuola) con l'obiettivo prioritario di realizzare il pieno sviluppo delle persona e il risultato di conseguire il successo formativo.

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 risorse personali, autonomia e capacità di azione, ma anche, in un'ottica sistemica, di dare rilevanza ai fattori di contesto (l'organizzazione e la creazione di reti) e a come questi possono influire nel raggiungimento delle finalità indicate per la scuola.

Note

1. Educazione alla salute, prevenzione delle tossicodipendenze, con particolare riferimento alle droghe di sintesi, alla lotta all'abuso di farmaci e sostanze per l'incremento artificiale delle prestazioni sportive, e al sostegno agli alunni delle aree maggiormente a rischio.

2. Ad esempio il D.P.R. 309/1990, in particolare l'art. 104, poi ribadito dalla legge 45/1999, attribuisce alla scuola un ruolo fondamentale nella prevenzione e nell'educazione alla salute attribuendole una funzione informativa ed educativa, da esplicare in modo continuativo e strutturale, attraverso le attività scolastiche e prevedendo una azione concertata e condivisa con le agenzie sociosanitarie del territorio anche attraverso l'istituzione dei CIC; la legge 285/1997, finalizzata alla promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, pur centrandosi sulla famiglia, comprende anche la possibilità di intervenire in ambito scolastico e di fatto molti interventi di promozione del benessere attuati nelle scuole sono finanziati da questa legge. Prevede inoltre che la programmazione degli interventi avvenga attraverso accordi di programma che devono coinvolgere tutti i soggetti del territorio interessati.

3. In particolare si segnalano la legge 144/1999 *Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali*; D.P.R. 257/2000 *Regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età*; diritto allo studio, leggi che stabiliscono le modalità e le procedure da attivare per garantire il diritto dei giovani allo studio e anche il diritto di formazione per tutto l'arco di vita (in particolare D.P.R. 249/1998 *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, legge 62/2000 *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione*); riordino del sistema d'istruzione e formazione professionale (legge 53/2003 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*; Legge regionale dell'Emilia-Romagna 12/2003 *Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro*).

Bibliografia

- AMERIO P. (2000), *Psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna.
- ANTONOWSKY A. (1980), *Health, stress and coping*, Jossey Bass, San Francisco.
- CAPLAN G. (1964), *Principles of preventive psychiatry*, Basic Books, New York.
- CAPPELLINI VERGARA F. (2001), *La promozione del benessere nella famiglia, nella scuola e nei servizi. Dal caso alla rete*, Franco Angeli, Milano.
- CASTELFRANCHI C. (1998), *Prevenzione. Tra pessimismo della ragione e ottimismo della volontà*, in R. Piccione, A. Grissini (a cura di), *Prevenzione e salute mentale*, Carocci, Roma.
- CATALANO R., DOOLEY D. (1980), *Economic change in primary prevention*, in R. Price, R. F. Ketterer, B. C. Badee, J. Monahan (eds.), *Prevention in mental health: research, policy and practice*, Sage, London.
- DIENER E. (1984), *Subjective well being*, in "Psychological Bulletin", 95, pp. 197-229.
- DOEGLAS D. et al. (1996), *An international study on measuring support: interactions and satisfaction*, in "Social Science and Medicine", 43, pp. 1389-97.
- FRANCESCATO D., TOMAI M., GHIRELLI G. (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Carocci, Roma.
- GAROFALO D. (1989), *Prevenzione psicosociale e salute*, Borla, Roma.
- INGROSSO M. (2003), *La scomparsa del benessere sociale*, in "Animazione Sociale", 3, pp. 19-28.
- ISCOE I. (1974), *Community psychology and the competent community*, in "American Psychologist", 29, pp. 607-13.
- KEYES C. L. M. (1998), *Social well being*, in "Social Psychology Quarterly" 61, 2, pp. 121-40.
- KORCHIN S. J. (1977), *Psicologia clinica moderna*, Borla, Roma.
- LEVINE M., PERKINS D. V. (1987), *Principles of community psychology*, Oxford University Press, New York.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, UFFICIO EUROPEO (1987), *Concetti e principi della promozione della salute: un documento per la discussione*, in M. Ingrosso (a cura di), *Dalla prevenzione della malattia alla promozione della salute*, Franco Angeli, Milano.
- PASTORELLI E. (2000), *Modelli di promozione della salute*, in L. Cerchierini, E. Cicognani, B. Zani (a cura di), *L'HIV non va a scuola*, CLUEB, Bologna.
- POMBENI M. L. (1995), *Disagio adolescenziale e prevenzione: dalle conoscenze alle strategie di intervento*, in B. Zani (a cura di), *Le dimensioni della psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- PUTTON A. (1999), *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma.
- RIPAMONTI E. (2000), *Ripensare la prevenzione*, in Comune di Monza, *Ripensare la prevenzione. Vent'anni di esperienze nel territorio*, Grafica Colombo, Lecco.
- 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. (a cura di) (1999), *Le vie del benessere*, Carocci, Roma.

Il funzionamento della scuola fra prassi e teoria verso la scommessa di un sistema organizzativo che produce *empowerment* di Paolo Bernardi

Una necessaria premessa: nell'accettare di partecipare a questa riflessione a più voci sul benessere a scuola e più in generale nel sistema dell'istruzione e della formazione, mi sono dato il compito di portare in questo contesto il punto di vista di un insegnante che non ha svolto studi particolarmente approfonditi sull'organizzazione scolastica, ma che ha una preziosa esperienza personale e ha avuto l'occasione di arricchirsi grazie al confronto stimolante con alcuni colleghi nell'ambito di numerosi corsi incentrati sulla professionalità dell'insegnare¹.

4.1 "Emancipare" gli insegnanti?

Nella traccia che mi è stata proposta, e che recita, testualmente, "il funzionamento della scuola fra norme e prassi verso la scommessa di un sistema organizzativo che produce *empowerment* di sistema e dei singoli" spicca quella che è la parola chiave di tutte le politiche di promozione del benessere, vale a dire *empowerment*.

Non tutti gli insegnanti, e io per primo, condividono il lessico del management e dell'organizzazione aziendale (e non si tratta solo di una distanza linguistica), per cui non mi sembra inutile soffermarsi brevemente sul significato di questo termine.

Empowerment significa, in sintesi, "conferire poteri", "mettere in grado di", e deriva dal verbo inglese *to empower*: è interessante notare che, con questo termine, in letteratura si intendono sia le azioni necessarie per raggiungere un certo risultato, sia il risultato raggiunto.

Dunque, quando ci si propone di adottare politiche di *empowerment*, è per conseguire l'*empowerment* di un soggetto, vale a dire per condurlo a superare una condizione di impotenza aiutandolo a costruire le condizioni (sia in termini di "saper fare" che di "saper essere") necessarie per conquistare (o riconquistare) fiducia in sé.

Ancora più interessante è considerare che il concetto di *empowerment* appare per la prima volta negli Stati Uniti tra gli anni Cinquanta e Sessanta come termine della teoria politica, e si riferisce all'azione per i diritti civili e sociali delle minoranze e ai movimenti per l'emancipazione delle donne. Negli anni Settanta, il concetto si estende alla moderna teoria della democrazia e ai movimenti per i diritti civili, in particolare nell'ambito del cosiddetto Terzo Mondo. Poi, dagli anni Ottanta, la parola

viene estesa al linguaggio delle organizzazioni e del management, nella particolare accezione del far acquisire potere ai soggetti che lavorano nelle organizzazioni stesse in condizioni svantaggiate.

Quindi, volendo forzare un po' il ragionamento a partire dalla parola chiave, nella scuola una politica di "empowerment dei singoli", se viene rivolta in generale agli insegnanti, porta questi ultimi ad essere identificati quasi automaticamente con i rappresentanti di una "categoria svantaggiata".

Lo *status* di perdita di potere che sta alla base del disagio della categoria viene, dunque, assunto come un dato di partenza.

E, del resto, chi potrebbe negare che tale disagio venga manifestato nelle parole e nelle azioni degli stessi protagonisti della scuola, ogni qual volta si dà loro la possibilità di esprimersi?

Mancato riconoscimento sociale ed economico del ruolo, disorientamento di fronte ai cambiamenti della scuola e della società nel suo complesso, difficoltà crescenti nel dialogo intergenerazionale, eccesso di compiti e di aspettative che gravano sulla categoria, continue trasformazioni nella fisionomia professionale e negli obblighi impliciti ed espliciti connessi alla funzione, incertezza circa il futuro: sono questi solo alcuni dei temi ricorrenti in ogni dibattito sulla difficile condizione dell'insegnante oggi.

Eppure, volendo accantonare per un attimo le frasi fatte e facendo riferimento alle più serie analisi sociologiche sull'argomento², i dati sembrano almeno in parte correggere questo presupposto di base.

In effetti gli studi più recenti confermano il giudizio negativo che gli insegnanti danno sui cambiamenti in corso, che si riflettono sulla loro condizione lavorativa:

La riduzione del prestigio degli insegnanti costituisce, ormai, un luogo comune delle ricerche sociologiche: gli insegnanti sembrano sempre più consapevoli di questo fatto reale della società contemporanea. [...]

Dalle elementari alle superiori i docenti sono convinti che il prestigio sociale della categoria sia diminuito e tutti, ma in particolare i professori della secondaria superiore, rivelano in proposito un pessimismo addirittura maggiore di quello dell'indagine precedente [...]³.

Ma, nell'interpretare i dati, gli estensori della ricerca fanno anche riferimento al prevalere di un'immagine ormai standardizzata della professione:

Occorre però sottolineare che questa percezione negativa della situazione sembra ormai quasi uno stereotipo [...]. Mentre nella precedente ricerca il pessimismo degli insegnanti della secondaria superiore sembrava avere avuto una battuta d'arresto rispetto alla situazione drammatica emergente dalle indagini degli anni Settanta, l'attuale aumento, in una situazione di profondo anche se iniziale cambiamento, sarebbe preoccupante se dovesse essere interpretato alla lettera e non come un atteggiamento diventato convenzionale [...]⁴.

Saremmo di fronte, quindi, a un pessimismo "di maniera", ad un'immagine riflessa che arriva a corrispondere al luogo comune prevalente nella società.

Questo risulta in parte confermato anche dai dati relativi alla motivazione e all'identificazione nel ruolo, che presentano nell'indagine del 1999, contro ogni previsione, un gruppo maggioritario (48%) di insegnanti "motivati persistenti", quelli cioè che partendo da una forte motivazione all'inizio della carriera si dichiarano ancora soddisfatti della scelta compiuta, addirittura in aumento rispetto al dato delle precedenti rilevazioni (il 29% nel 1976 e il 43% nel 1990).

Certo, cresce di più (dal 15% del 1990 al 23% del 1999) il dato dei "motivati delusi", ma crolla anche significativamente (dal 37% del 1976, al 24% del 1990, all'11% del 1999) il contingente dei cosiddetti "non motivati non adattati", vale a dire quelli che, avendo intrapreso il mestiere in assenza particolari spinte motivazionali hanno poi proseguito senza adattarsi mai al compito e all'ambiente.

Riassumendo, potremmo concludere formulando l'ipotesi che nella scuola sia maggioritaria (anche se spesso poco appariscente) la posizione di coloro che hanno buone motivazioni e ottimo adattamento al lavoro, ma che sono spesso delusi da come le circostanze e il contesto nel quale operano rispondono alle loro aspettative, finendo poi per essere indotti a sottovalutare il proprio ruolo e la propria immagine.

La coscienza del diffondersi di posizioni e atteggiamenti di questo genere mi sembra essere condivisa anche da gran parte dell'associazionismo professionale che caratterizza il mondo degli insegnanti, e che esprime posizioni che è difficile ridurre alla semplice volontà di difendere gli interessi della categoria; si tratta di movimenti che propongono soluzioni variegata, a volte contrapposte, ma sempre animate dall'esigenza di fare corrispondere il contesto alle aspettative e alle motivazioni del singolo.

Prendiamo, solo per fare un esempio, il movimento della cosiddetta "autoriforma Gentile"⁵, che interpreta il disagio del mondo degli insegnanti come la conseguenza di un contrasto di fondo tra "struttura" e "soggetti":

Sulla scuola ricadono almeno tre contraddizioni. È diventata di massa mantenendo una struttura e una concezione elitaria del sapere; si è popolata di donne, insegnanti e studentesse, senza che l'impronta maschile che ha segnato le sue origini sia stata sottoposta sufficientemente ad analisi; viene rappresentata come un luogo di trasmissione di valori e saperi precostituiti, mentre proprio lì la domanda di senso dei ragazzi e delle ragazze impone una decostruzione e una ridefinizione di quei saperi e di quei valori. Chi insegna con impegno e con passione si trova al centro di questa crisi, e la vede rispecchiata in volti e corpi, in storie individuali, in scambi di idee e di emozioni, con una concretezza che sfugge alle grandi analisi sociologiche e ai grandi progetti di trasformazione per via legislativa⁶.

Ed è a partire da questo atteggiamento di concretezza che cercherò di evidenziare quelli che sono, a mio avviso, gli elementi principali alla base del diffuso malessere (uso in questa fase un termine volutamente generico) degli insegnanti.

4.2 Alle radici del malessere

Al primo posto metterei, in questo momento storico, il disorientamento rispetto ai processi di innovazione in atto da circa un decennio: dall'annunciato progetto di riforma Berlinguer, e in particolare dall'approvazione del regolamento per l'autonomia degli istituti scolastici, attraverso la falsa partenza del più complessivo riordinamento dei cicli ipotizzato dai ministri Berlinguer e De Mauro, fino all'attuale processo di riforma intrapreso dal ministro Moratti, gli insegnanti italiani stanno vivendo una stagione di continue "rivoluzioni annunciate".

Dalla riforma della scuola media del 1963 fino alla metà degli anni Novanta, il mondo della scuola aveva vissuto nel dualismo tra una struttura sostanzialmente immutata nelle sue caratteristiche di base (inizio della scolarizzazione, durata dell'istruzione obbligatoria, triplice ciclicità, tripartizione delle superiori in licei, tecnici e professionali...) e una serie di riforme parziali, alcune peraltro anche molto importanti (si pensi ad esempio ai nuovi programmi e all'introduzione dei moduli nella scuola elementare), ma nessuna delle quali intaccava i fondamentali dell'organizzazione didattica.

Poi, in un contesto di trasformazioni sconvolgenti sia nella politica internazionale che in quella nazionale, è iniziato il periodo delle "riforme epocali", dei progetti di risistemazione complessiva del comparto-scuola prima annunciati, poi messi in discussione, infine definitivamente abbandonati per lasciare spazio, mutato l'orientamento politico, a un nuovo ciclo di innovazioni, a loro volta qualificate come "epocali".

È naturale che in un contesto come questo la categoria più coinvolta dai cambiamenti, quella degli insegnanti, manifesti un disorientamento che non è classificabile solo come paura del nuovo o puro e semplice conservatorismo, ma che è la naturale reazione di fronte alla pretesa di inserire nella quotidiana gestione della propria attività professionale una serie di innovazioni che non sempre vengono pensate a partire dalla loro concreta operatività.

In questo scenario di modificazioni annunciate, in realtà qualcosa di sostanziale è andato effettivamente in porto: mi riferisco alla legge sull'autonomia degli istituti scolastici. Ma sulle prospettive e problematiche di questo cambiamento ritorneremo più avanti.

Il contesto appena descritto è probabilmente alla base di un ulteriore motivo di disagio, vale a dire quella degenerazione del "clima" della scuola, che si sostanzia in un rapporto difficile con i colleghi, con i dirigenti, a volte anche con i ragazzi, e in una marcata percezione della collegialità più come un peso che come una potenzialità.

Per non parlare poi del rapporto con il "fuori", e in particolare con tutti quei soggetti esterni che negli ultimi anni hanno intensificato la loro presenza nella scuola, intrecciando sempre più frequentemente i loro "progetti", gestiti da professionisti ed "esperti" a vario titolo, con la più tradizionale attività didattica, che ha continuato a essere gestita dai docenti. Nei confronti di questi centri di formazione, associazioni professionali, enti locali, agenzie formative l'atteggiamento degli insegnanti è spesso contraddittorio: da un lato si tende a scaricare su di essi quegli

interventi mirati su singole problematiche nei confronti delle quali il docente, di fronte alle richieste sempre più pressanti della società, non si sente in grado di intervenire (si pensi, ad esempio, alla prevenzione del disagio giovanile affidata agli psicologi); dall'altro la loro presenza viene percepita spesso in modo conflittuale, come nei confronti di un corpo estraneo, con il quale non c'è interscambio, se non addirittura rigetto.

Una terza circostanza che, a mio avviso, contribuisce a rendere particolarmente acuta la percezione del proprio malessere da parte della categoria docente è la sovraesposizione della scuola rispetto ad altri "luoghi" del contesto sociale.

Si prendano ad esempio i media: la scuola è, nel bene e nel male, costantemente sotto i riflettori, dalle inchieste giornalistiche alle fiction televisive e/o cinematografiche. Tutti si sentono legittimati a parlarne, a evidenziarne pregi e difetti, a suggerire soluzioni, non fosse altro perché tutti hanno fatto, prima o dopo, una loro esperienza scolastica: da studenti, a volte da genitori, meno spesso da insegnanti. La scuola si trova così spesso in prima pagina, e sempre più frequentemente per rilevarne le carenze e i ritardi rispetto alle aspettative della società nei suoi confronti.

Ci sono, al contrario, dei luoghi che un tempo erano al centro dell'immaginario collettivo e che oggi sono molto più in ombra: si pensi alle fabbriche, agli uffici, ai luoghi del lavoro in generale (solo negli ultimi mesi questi contesti sono tornati alla ribalta grazie a qualche film ben riuscito sulle tematiche della disoccupazione o del *mobbing*) che per anni sono stati lontani dai riflettori, come se in quel contesto non stessero maturando trasformazioni e tensioni anche più forti di quelle di cui era protagonista la scuola.

Infine, ma non certo ultima in importanza, alla base del disagio degli insegnanti c'è la sensazione di perdita di ruolo sociale che è connessa al mancato riconoscimento professionale (oltre che economico), di cui gli insegnanti si sentono vittime.

Su questo tema sono stati versati fiumi di inchiostro, per cui non mi diffonderò oltre a illustrarne gli aspetti. Voglio solo ricordare l'emblematica vicenda del cosiddetto "concorso" sul quale è iniziata la crisi dell'era Berlinguer. In quell'occasione, il nervo scoperto del mancato riconoscimento professionale fu ulteriormente sollecitato dalla paura che i parametri di differenziazione finissero per valorizzare più i meriti extrascolastici che la competenza a gestire il lavoro quotidiano in classe.

L'idea che il principale criterio di progressione della carriera degli insegnanti, fino a quel momento da tutti criticata per il suo immobilismo, potesse essere legato agli esiti di un accertamento delle competenze di cui non erano chiari né i parametri culturali e professionali di base, né i criteri di valutazione da parte di commissioni composte da ispettori ed ex insegnanti, provocò un'ondata di rigetto così diffusa e unanime da consigliare un rapido accantonamento del progetto, con conseguenze devastanti anche per l'immagine di chi si stava proponendo come il titolare della più radicale risistemazione del mondo scolastico dopo Gentile.

Esplorate alcune delle basi del disagio degli insegnanti, emerge dunque a mio avviso una contraddizione fondamentale che può sintetizzarle

tutte, quella tra un corpo docente fatto di singoli non ancora del tutto disaffezionati e un contesto sociale e organizzativo che ne limita fortemente l'autostima.

Quali possono essere alcune realistiche strade da esplorare per intervenire su questa contraddizione di fondo? Credo che ci si debba muovere in almeno quattro direzioni.

In primo luogo, credo si debba operare affinché le innovazioni, a partire dall'effettiva realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, siano realmente condivise e si traducano in un nuovo protagonismo da parte del corpo docente nel processo di elaborazione e di realizzazione del cambiamento; in secondo luogo, è necessario rimettere a fuoco il rapporto tra libertà del singolo e collegialità delle decisioni, alla ricerca di un nuovo e più diffuso clima di collaborazione nella scuola; in terzo luogo, si deve operare a livello della comunicazione della scuola con l'esterno, sia nei rapporti con le altre agenzie formative che collaborano con il sistema scolastico, sia nella relazione con il contesto sociale più complessivo; infine, è indispensabile rimettere mano alle modalità di riconoscimento della professionalità, con particolare attenzione alla certificazione delle competenze connesse con la progressione della carriera.

4.3

Dal coinvolgimento nel cambiamento al governo dell'autonomia

Circa l'autoreferenzialità dell'attuale conduzione del processo di innovazione scolastica non credo sia necessario spendere in questa sede più di tante parole: al di là dei proclami e degli improbabili "stati generali della scuola", la categoria più interessata alla riforma non ha attualmente reali spazi di confronto e di intervento, né può interloquire con i reali manovratori (il "think tank" del ministero) di cui ignora perfino, in molti casi, l'identità.

Più interessante, a mio avviso, è puntare l'attenzione sul ruolo svolto dai docenti nel processo di applicazione dell'unica riforma finora realizzata, vale a dire nella realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Diceva Alba Sasso, nel marzo del 1999, in occasione dell'intervento di apertura del congresso del CIDI a Montecatini, riferendosi ai questionari elaborati dal ministero per raccogliere il parere degli operatori scolastici circa la sperimentazione dell'autonomia avviata nel 1998:

Il mondo della scuola ha espresso in primo luogo l'esigenza di un maggior coinvolgimento degli operatori scolastici nei processi di cambiamento, ha sottolineato l'urgenza di una riforma degli organi di governo della scuola, che definisca diritti e poteri, responsabilità e competenze dei vari soggetti e soprattutto salvaguardi la centralità del collegio dei docenti nel governo delle scelte educativo-didattiche, ha chiesto che fosse valorizzata la professionalità docente attraverso una più significativa formazione in servizio, retribuzioni più adeguate al continuo aumento del carico di lavoro di questi ultimi anni. E ancora ha sottolineato la necessità che ci sia un aumento di risorse finanziarie, che si definisca con maggior chiarezza il rapporto tra curriculum di scuola e curriculum nazionale, il

tema degli standard formativi e del sistema di valutazione, che si puntualizzino e si definiscano meglio i rapporti con gli Enti locali.

Di questo genere, se non proprio queste, sono state le osservazioni più frequenti al testo dell'autonomia organizzativa e didattica⁷.

E, nella stessa sede, l'allora presidentessa del CIDI metteva in evidenza «forti incertezze e debolezze di fondo», oltre alla sensazione che l'autonomia suscitasse nei docenti «l'idea di uno sciogliere gli ormeggi per essere catapultati nel mare aperto, piuttosto che l'idea di una scelta di rotta per raggiungere comunque il porto comune»⁸. Da ciò derivava

[...] la necessità di affrontare al più presto alcune questioni ancora aperte.

1. In primo luogo la questione del governo del sistema sia all'interno delle singole unità scolastiche, sia sul territorio rispetto a un nuovo rapporto centro-periferia.

Se ciascuna scuola deve cominciare a progettarsi come insieme di relazioni sul territorio, nodo di una rete e non più terminale di decisioni prese al centro, bisogna prefigurare un'Amministrazione leggera, in grado di fornire un discreto, rassicurante sostegno alle scuole stesse. [...] E hanno rappresentato una struttura leggera i nuclei di supporto dell'autonomia, se è vero che in questo momento le scuole si sentono assediate da molti, troppi "padroni"? [...]

2. In secondo luogo, se ogni singola scuola dovrà essere in grado di elaborare e progettare il piano dell'offerta formativa, occorre definire con chiarezza poteri e competenze all'interno di ogni singola unità scolastica. È per questo che occorre accelerare la riforma degli organi collegiali, soprattutto in presenza di un decreto sulla dirigenza già definito e varato.

Come conciliare altrimenti i poteri e le responsabilità attribuiti al dirigente scolastico in ordine ai risultati, con le prerogative tecnico professionali del Collegio dei docenti? [...]

3. Non siamo i soli a dire che l'autonomia è uno strumento.

Ma questa frase rischia di diventare uno slogan, se non è chiaro quali debbano essere le finalità formative del sistema di istruzione e formazione che si intende costruire, quale sia oggi la direzione del processo riformatore [...]⁹.

Inutile sottolineare che nessuno di questi interrogativi è stato sciolto in questi anni, anzi i cambiamenti di rotta nel percorso della riforma hanno se possibile aggravato la situazione relativamente alla chiarezza degli obiettivi strategici e al rapporto centro-periferia; ma anche volendo restringere lo sguardo ai rapporti interni all'organizzazione scolastica, le questioni che restano sul tappeto sono da una parte la difficoltà di conciliare l'efficacia con la democrazia, la complessa gestione di un organo assembleare come il collegio dei docenti con la responsabilità a prendere decisioni da parte del dirigente e del suo "staff", dall'altra l'esigenza di valorizzare competenze che non siano solo di tipo organizzativo.

Nella pratica, infatti, la soluzione delle "funzioni obiettivo" (oggi "figure strumentali"), ha finito spesso per separare il contenuto dal contesto, per sancire lo iato tra un modello organizzativo orientato al funzionamento della struttura, al quale è stato attribuito un seppur minimo sostegno economico, e un modello professionale che si realizza nel lavoro quotidiano in classe, senza alcun riconoscimento aggiuntivo.

Si è, insomma, sancito che le opportunità di “carriera” nella scuola continuano a passare attraverso un parziale o totale abbandono del lavoro di classe.

In questo contesto molte professionalità sono andate disperse, molti insegnanti tradizionalmente disponibili alla collaborazione non hanno visto valorizzate le loro competenze e si sono rinchiusi nella propria routine quotidiana.

Sarebbe necessario, invece, creare le condizioni per recuperare tutto il patrimonio di professionalità che i docenti esprimono proprio nel momento in cui si dimostrano in grado di calare la loro riflessione teorica sulla dimensione formativa dei saperi all'interno del vissuto dei loro studenti.

Diventa infatti indispensabile, nel contesto dell'autonomia, far coincidere l'esercizio della professione con la ricerca in campo didattico: lo stesso articolo 6 del Regolamento mette al centro della riflessione l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo, che consente alle istituzioni scolastiche di superare anche i limiti di flessibilità previsti dalle norme che stabiliscono le competenze in materia di definizione dei curricoli (art. 8).

Ma la ricerca a scuola non può essere realizzata in una dimensione collegiale, che consenta di valorizzare le esperienze più significative che sono state prodotte nel tempo, e questo ci porta a riflettere sull'importante nodo del rapporto tra libertà di insegnamento e necessità di cooperazione tra insegnanti e tra gli insegnanti e le altre componenti della scuola.

4.4

La necessità del lavorare insieme

L'azione del singolo insegnante non può essere disgiunta, nell'attuale struttura organizzativa della scuola, dalla necessità di enfatizzare la dimensione comunitaria delle scelte, delle elaborazioni teoriche e delle realizzazioni pratiche. Scrive Ivana Summa, dirigente scolastica e membro del direttivo del CIDI:

[...] noi sosteniamo, sulla base di accreditate ricerche in ambito organizzativo, che la professionalità docente non si riduce alla sola esplicitazione/applicazione delle conoscenze iniziali e preparatorie che, ovviamente, possono essere soltanto di natura teorica, ma si crea nella progressiva partecipazione come membro di una specifica comunità di pratiche di lavoro e nella internalizzazione dei valori e delle finalità cui l'istituzione scolastica si ispira¹⁰.

La situazione attuale della scuola mette dunque in primo piano la necessità di riflettere approfonditamente sulla dimensione del lavoro condiviso, della collegialità nella progettazione e nella pianificazione dell'offerta formativa.

Le occasioni per lavorare in gruppo nella scuola dell'autonomia si moltiplicano, e non riguardano esclusivamente gli insegnanti, i quali oggi devono quotidianamente confrontarsi con il personale non docente e amministrativo, il cui ruolo è sempre più centrale, e con i professionisti

della formazione che, provenendo da enti non scolastici, realizzano già da anni percorsi integrati scuola-formazione-mondo del lavoro, ma che vengono generalmente percepiti come “corpi estranei” e, spesso, vissuti con ostilità.

Queste e altre problematiche scolastiche quotidiane rendono irrinunciabile una riflessione sul tema del lavoro condiviso, intesa come ricerca di un *modus operandi* che sia compatibile sia con l'organizzazione scolastica che con la libertà dell'insegnamento.

I rapporti formativi sono possibili soltanto all'interno delle forme di un'organizzazione, di un “potere costituito”, anche se gli insegnanti (e gli alunni) tendono a privilegiare la logica del rapporto educativo come un fatto individuale; all'interno di quel campo di potere non ci sono solo le relazioni con gli allievi, ma anche quelle con i colleghi e con gli altri operatori della scuola. Tale campo di potere, dunque, necessita di essere sottoposto a riflessione, nell'ipotesi di operarne una ristrutturazione.

Certo, da una parte è necessario fare i conti con alcune “tecniche” che possono aiutarci a gestire il nostro lavoro comune di insegnanti:

Alla consuetudine, al buon senso, alle prassi consolidate, all'esperienza è sempre più difficile affidare le aspettative dello *star bene a scuola* e del *far bene a scuola*. Il campo comunicazionale nel quale queste condizioni vengono agite fa parte di un contesto che l'attualità e gli itinerari del futuro mettono a confronto con teorie e metodologie che appartengono a competenze ben specifiche, in parte già patrimonio della scuola, in parte da sviluppare. [...]

Si tratta di entrare nel campo delle relazioni organizzative e sociali della scuola con la consapevolezza che, al di là degli assetti istituzionali decisi o ripensati, i processi di comunicazione scolastica nella loro complessità possono trarre valore dall'utilizzo di strumenti, metodologie e strategie di gestione consapevoli dei luoghi nei quali la comunicazione si svolge¹¹.

Ma, detto questo, è necessario sgombrare il campo da un possibile e pericoloso fraintendimento di fondo. Il termine “collegialità” non deve essere identificato esclusivamente con la dimensione formale e burocratizzata degli organi di gestione della scuola: da qui la necessità di chiarire, da subito, che il concetto di “comunità educativa” non è fatto solo di riunioni formali e di organi collegiali, bensì di tutte le occasioni di condivisione di un lavoro comune che caratterizzano il nostro percorso formativo di insegnanti, nella loro ricchezza e problematicità.

In occasione di un lavoro di gruppo realizzato nel 2000 proprio sul tema della collegialità¹², all'inizio della riflessione comune qualcuno evocò la visione del film *Prova d'orchestra* di Federico Fellini: il balenare nella memoria delle immagini di quell'apologo grottesco sull'impossibilità di “orchestrare” il lavoro di un gruppo eterogeneo e conflittuale condizionò la discussione che ne scaturì, e che produsse una serie di “parole chiave” che, rilette oggi così come le registrai allora nei miei appunti sommari, restituiscono, pur nella loro disorganicità, la ricchezza del confronto.

Collegialità come: capacità di mettersi in gioco; il bene del “perdersi”; artigianato, idea della bottega, della “scuola” d'arte; esercizio di un'architettura di potere; lavoro insieme, nella consapevolezza dei ruoli e del con-

testo; "governo" del lavorare insieme per raggiungere un obiettivo; stratificazione delle complessità; istituzionalizzazione e rappresentazione di questa istituzionalizzazione come forma di modernità; razionalizzazione, divisione del lavoro, catena di montaggio; meccanismo di "accumulazione positiva": formicaio; esercizio di libertà e di democrazia.

Dalle parole chiave individuate emerse allora un possibile inventario di antinomie insite nel concetto di collegialità, che mi sembrano ancora interessanti per orientare una possibile riflessione futura.

– *"Libera scelta/coercizione"; "condivisione/imposizione"*: il lavoro collegiale limita o esalta la libertà di insegnamento? Ci si può sentire liberi di interagire con gli altri all'interno di una pratica di gruppo se quest'ultima ci viene imposta da un'organizzazione?

– *"Collaborazione/autorità"; "appartenenza/inappartenenza"; "identità/perdita di identità"; "protezione/esposizione"; "uguaglianza/gerarchia"*: può esistere un gruppo di *pares*? L'accettazione di una diversità di ruoli, e quindi l'instaurarsi di rapporti di potere all'interno del gruppo è un requisito indispensabile per lavorare efficacemente in gruppo, ma non è indifferente il fatto che i ruoli all'interno del gruppo vengano imposti dalla struttura organizzativa.

– *"Necessità/inutilità"; "economia/spreco"*: nella situazione attuale della scuola, e di molte altre organizzazioni, non è ipotizzabile una pratica di lavoro che prescindendo dalla collegialità, ma rispetto alle energie necessarie per lavorare in gruppo, il risultato non è sempre adeguato alle aspettative, e il senso di frustrazione produce a sua volta rifiuto.

– *"Forma/sostanza"; "chiarezza/opacità degli obiettivi"*: nella pratica scolastica della collegialità gli unici risultati apprezzabili si hanno quando nella sostanza c'è condivisione circa gli obiettivi da raggiungere, e molto spesso le resistenze si verificano quando si ha la percezione che la collegialità sia solo formale, e non produca che carta. Bisogna partire dal presupposto che la collegialità tra insegnanti e formatori sia finalizzata allo svolgimento di un compito preciso, e che gli obiettivi del lavoro collegiale siano conosciuti e condivisi.

4.5

Un docente che recupera centralità

Come abbiamo già avuto modo di sottolineare, la scuola va sempre più aprendosi alla società, in uno scambio reciproco e continuo di stimoli e di sollecitazioni.

È evidente che in un contesto come questo la figura di un insegnante che si trincerò dietro il rispetto della propria libertà di insegnamento intesa come un privilegio individuale, come diritto inalienabile a chiudersi dietro le spalle la porta della classe, non può che risultare perdente.

È necessario però rimettere in discussione anche un modello organizzativo che, a volte anche con la complicità dei docenti stessi, ha finito per metterne in discussione la centralità nel processo educativo.

Molte delle azioni sociali volte al benessere dei giovani, soprattutto laddove vengono evidenziate necessità di controllo o di recupero rispetto ad atteggiamenti devianti, passano giustamente attraverso la scuola,

che è rimasta l'unica agenzia sul territorio a rappresentare un possibile punto di riferimento per le politiche giovanili.

Ma, invece di insistere sulle potenzialità implicitamente orientative e formative delle diverse discipline o aree disciplinari, si è affermata prevalentemente la logica delle integrazioni al curricolo, di un patchwork di interventi più o meno "mirati" (dall'educazione stradale alla prevenzione delle tossicodipendenze, dall'ecologia all'educazione alimentare) che vengono quasi sempre realizzati, al di fuori della responsabilità sostanziale dei docenti di classe, a opera dei cosiddetti "esperti".

Di fronte all'accumulo degli adempimenti e alla pressione di richieste sempre più varie e specifiche, molti insegnanti hanno spesso ceduto alla tentazione di delegare ad altri la piena gestione di "progetti" e "percorsi" sui temi più vari, limitandosi a mettere a disposizione una fetta del proprio "tempo scuola".

Un comportamento rinunciatario, ancorché comprensibile, che ha prodotto un duplice risultato negativo: da una parte ha depotenziato le attività stesse, anche quelle più utili e interessanti, che sono state percepite dagli alunni come estranee all'attività curricolare, un *optional* poco impegnativo e, dunque, poco significativo; dall'altra ha determinato una sostanziale perdita di potere del docente, che non a caso vede oggi messa in pericolo la propria autorevolezza anche in termini di tempo-scuola da gestire (si pensi, nell'attuale dibattito sulla "riforma Moratti", al progressivo calo delle ore scolastiche per tutte le materie curricolari, e alla corrispondente crescita delle cosiddette "attività opzionali").

Recuperare la propria centralità nel processo educativo non significa solo rivendicare la formale responsabilità da parte dell'insegnante e del consiglio di classe su quanto si svolge in classe nelle ore curricolari, ma anche riaffermare nei fatti il proprio ruolo di specialisti della formazione a tutto tondo, facendosi carico in prima persona delle istanze educative che provengono dal contesto sociale e che si intenda condividere.

Questo non significa che l'insegnante debba trasformarsi in un "tutologo", ma che quantomeno si sappia ricondurre all'effettiva responsabilità e progettualità del corpo docente ogni azione formativa che viene svolta, anche da altri, all'interno della scuola.

In funzione di questo particolare obiettivo l'elaborazione del Piano dell'offerta formativa può svolgere un ruolo centrale.

Come tutti gli strumenti, il tanto vituperato POF non è in sé né buono né cattivo: è pessimo se consiste in un'operazione solo formale, nell'ennesima produzione di una delle tante "carte" che nascondono, più che manifestare, ciò che effettivamente si fa nella scuola.

Se, al contrario, rappresenta il risultato di una discussione reale di tutto il corpo docente su quali sono gli obiettivi prioritari dell'istituzione, e di quali sono gli strumenti formativi scelti per realizzarli, allora esso può diventare lo strumento sul quale incardinare il patto formativo tra organizzazione scolastica, insegnanti, alunni, famiglie e società.

Ma per realizzare questo risultato non si può fare appello ad altro se non alla volontà dei docenti di recuperare la centralità del proprio ruolo di fronte alle istanze educative che vengono dalla società.

4.6

Valorizzare una professionalità che cresce

La strada verso il recupero di un proprio protagonismo da parte della categoria degli insegnanti (torniamo in conclusione all'*empowerment* da cui eravamo partiti) passa anche attraverso una ritrovata coscienza della propria dimensione professionale, e quest'ultima non può essere disgiunta da una visione *in progress* delle competenze necessarie per affrontare il compito.

Se la dimensione vocazionale può ancora essere considerata un requisito necessario, almeno a livello della motivazione iniziale, essa non può più reggere da sola tutto il peso legato oggi all'esercizio della professione.

Riappropriarsi del proprio ruolo educativo significa, per l'insegnante, recuperare un'idea di se stesso come soggetto in continua crescita, attraverso lo studio individuale, attraverso il lavoro e la sperimentazione quotidiana in classe, attraverso il rapporto con i colleghi. Ma significa anche, per l'organizzazione scolastica, trovare spazi e modi per incentivare e riconoscere, anche economicamente, questa crescita professionale.

È stata questa sicuramente una delle esigenze che hanno stimolato la Direzione scolastica dell'Emilia-Romagna a promuovere un progetto di ricerca, poi affidato all'IRRE e alle principali associazioni professionali degli insegnanti, per lo sviluppo dell'idea di un "portfolio" degli insegnanti. La ricerca, iniziata nel 2002, ha dato origine a una serie di interessanti saggi sul tema di come documentare la professionalità insegnante nel suo svilupparsi nel corso della carriera¹³.

Al momento di intraprendere la riflessione, i ricercatori coinvolti hanno dovuto delineare in quali ambiti dovesse essere articolata la professionalità docente da certificare, e si sono riferiti, sulla base di quanto già indicato dal Contratto collettivo nazionale del lavoro docente, a cinque aree: l'area dei saperi disciplinari, quella psicopedagogica, quella metodologico-didattica, quella organizzativo-relazionale e quella connessa alla ricerca e all'innovazione.

Tali dimensioni della professionalità, intese come ambiti di competenza dei docenti, sono state riconosciute valide dal CTS (comitato tecnico scientifico) soprattutto a partire dall'analisi del lavoro docente che si definisce come la mediazione didattico-disciplinare tra un sapere e l'alunno, sapere che peraltro svolge una funzione non solo conoscitiva, ma anche – e forse soprattutto, in relazione ai diversi gradi scolastici – formativa. Nei tre ambiti forti del sapere disciplinare, della conoscenza dell'alunno (e quindi del sapere psicopedagogico) e della mediazione didattico-disciplinare, si gioca la professione in aula. Tuttavia il docente, in quanto membro di una istituzione, è anche inserito in un'organizzazione che lui stesso contribuisce a strutturare e a indirizzare nelle finalità educative e nelle modalità operative; risulta, pertanto, parte integrante della professionalità del docente anche la sua dimensione di membro di un'istituzione e di organizzatore della stessa. Oltre a questa, appare evidente un'ulteriore dimensione legata allo sviluppo professionale, che vede il docente impegnato in un'attività di ricerca-azione continua, volta al miglioramento del suo insegnamento o, come docente formatore, a quello dei colleghi. La dimensione della ricerca e dello sviluppo appare quindi un ulteriore ambito della professionalità¹⁴.

Ma definire gli ambiti della professionalità non è che il primo, indispensabile passo nella direzione di un suo più efficace riconoscimento. Certificare le competenze degli insegnanti deve essere finalizzato a farle emergere per incrementarle e valorizzarle all'interno del sistema scolastico.

Come recitava il protocollo redatto all'inizio della ricerca:

Un adulto apprende se è adeguatamente motivato a farlo, se i nuovi apprendimenti si legano alla propria esperienza, se riutilizza le conoscenze sul lavoro. Questo approccio rimanda ad una idea di professionalizzazione orizzontale: apprendere, crescere, anche attraverso lo scambio, la partecipazione, l'arricchimento, la valorizzazione reciproca. Il gruppo di ricerca potrà decidere se inoltrarsi anche nel campo delle conseguenze sul piano giuridico e professionale del curriculum "riconosciuto" [...]⁵.

Sostiene Giancarlo Cerini nel delineare, in fase di conclusione, il "contesto della ricerca":

[...] l'ipotesi di rendere più visibile il curriculum professionale del docente (anche attraverso lo strumento del portfolio) apre senza dubbio interrogativi sulle possibili ricadute giuridiche ed organizzative di un diverso curriculum sulla "carriera docente".

È importante, allora, che un curriculum [...] non sia proiettato solo sugli incarichi di tipo organizzativo o sulle esperienze "fuoriscuola" [...], ma provi a dare consistenza – attraverso adeguate forme di documentazione – alla qualità delle esperienze che si realizzano in classe, nelle quotidiane attività di insegnamento. [...] L'idea di carriera viene guardata con sospetto, soprattutto se percepita come frutto di logiche classificatorie o discriminatorie, anche se si chiede che la qualità del lavoro didattico possa in qualche modo essere resa visibile ed avere qualche conseguenza sul piano giuridico ed economico⁶.

E un adeguato meccanismo di valorizzazione della professionalità docente è uno dei primi strumenti che, sia a livello delle norme che a livello della prassi, è più urgente approntare da parte di un'organizzazione scolastica che voglia scommettere veramente su di una categoria di insegnanti che riacquista fiducia nel proprio ruolo culturale e sociale.

Note

1. Mi riferisco a una serie di corsi-laboratori, realizzati tra il 1998 e il 2003, nell'ambito dell'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea nella provincia di Bologna, da un gruppo di insegnanti che si è dato il titolo "Dal professore al maestro"; i laboratori, dedicati tutti a riflessioni "fra pari" su temi diversi della professionalità insegnante (il mentore; tempi e spazi della scuola; la collegialità; la mediazione) sono stati prevalentemente realizzati grazie al sostegno dell'amministrazione provinciale di Bologna.

2. La bibliografia relativa alle ricerche di sociologia dell'educazione, che si sono sviluppate in Italia a partire dagli anni Sessanta, è molto ampia, e, in base a una classificazione elaborata da Mario Gattullo (1990) è articolabile in base almeno a quattro tematiche: *a*) l'insegnamento: gli aspetti professionali in senso stretto; *b*) l'insegnante come cittadino; *c*) la scuola e i suoi cambiamenti; *d*) i contenuti del lavoro dell'insegnante. Per quanto riguarda queste mie riflessioni, il punto di riferimento è costituito essenzialmente dalle due indagini IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana svolte nel 1990 e nel 1999 (cfr. *infra*, nota 3).

3. Cavalli (2000), p. 119. L'indagine precedente a cui si fa riferimento è quella del 1990, i cui risultati sono pubblicati in Cavalli (1992).
4. Cavalli (2000), pp. 119-20.
5. Per conoscere caratteristiche e principi di questo movimento cfr. il sito dell'associazione: <http://autoriformagentile.too.it>.
6. Lelario, Cosentino, Armellini (1998), p. 11.
7. Sasso (1999), p. 10.
8. Ivi, p. 11.
9. Ivi, pp. 14-5.
10. Summa (2004), p. 114.
11. Fregola (2003), p. 35.
12. *Dal professore al maestro: la collegialità*, anno scolastico 2000-2001, FSE-Provincia di Bologna (Rif. PA 2000-2115/BO).
13. AICM-APS-CIDI-DIESSSE-FNISM-MCE-UCIIM (2004).
14. Rosso (2004), cit., pp. 27-8.
15. *Il progetto regionale: documentare il curriculum professionale del docente*, in AICM-APS-CIDI-DIESSSE-FNISM-MCE-UCIIM (2004), p. 261.
16. Cerini (2004), pp. 244-5.

Bibliografia

- AICM-APS-CIDI-DIESSSE-FNISM-MCE-UCIIM (a cura di), *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, Ufficio Scolastico Regionale E.R.-IRRE E.R., Bologna.
- CAVALLI A. (a cura di) (1992), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- ID. (a cura di) (2000), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna.
- CERINI G. (2004), *Il contesto della ricerca*, in AICM-APS-CIDI-DIESSSE-FNISM-MCE-UCIIM (2004).
- FREGOLA C. (2003), *Riunioni efficaci a scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*, Erickson, Trento.
- GATTULLO M. (1990), *Una ricerca empirica sugli insegnanti/1. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna*, in "Scuola e città", 2, febbraio.
- LELARIO A., COSENTINO V., ARMELLINI G. (a cura di) (1998), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche (Nuovi saggi), Milano.
- ROSSO E. (2004), *La ricerca dell'identità professionale*, in AICM-APS-CIDI-DIESSSE-FNISM-MCE-UCIIM (2004).
- SASSO A. (1999), *La scuola e le sfide del cambiamento*, Relazione introduttiva al XXVI Convegno nazionale CIDI, 11 marzo, pubblicato nel sito del CIDI, www.cidi.it/documenti/doc26/relaz_26.rtf.
- SUMMA I. (2004), *Professionalità docente e contesti: una scuola che forma*, in AICM-APS-CIDI-DIESSSE-FNISM-MCE-UCIIM (2004).

L'Istituzione "G. F. Minguzzi" e la promozione del benessere nel sistema scolastico

di *Valentina Vivoli, Cinzia Albanesi,
Alberto Bertocchi e Cinzia Migani*

5.1 L'Istituzione "G. F. Minguzzi": una breve presentazione

Fondata nel 1980, come Centro studi e documentazione di storia della psichiatria e dell'emarginazione sociale, nel tempo l'Istituzione "G. F. Minguzzi" si è posta come *laboratorio di progettazione sociale* che, pur nell'eterogeneità dei contributi portati alla lotta contro l'esclusione sociale, ha posto come elementi centrali e fondanti delle sue azioni i seguenti capisaldi:

- promozione della cittadinanza attiva, capace di organizzarsi e di mobilitare risorse per perseguire scopi socialmente desiderabili;
- sviluppo di una comunità locale competente, capace cioè di attivare il miglioramento della qualità della vita della comunità, aumentandone il benessere, riducendo le disuguaglianze e permettendo a tutti l'accesso alle risorse disponibili (Berti, Zani, 2003, p. 44);
- promozione della salute mentale e del benessere sociale nei diversi contesti sociali di intervento;
- coinvolgimento dei diversi portatori di interesse nella veste di fruitori e attori delle diverse fasi del processo progettuale;
- attenzione e rispetto al know-how maturato dal contesto dell'azione e dai portatori di interesse;
- attivazione di percorsi progettuali che vedono progressivamente diminuire il protagonismo dell'Istituzione, come promotore e agente di cambiamento, a favore di un graduale aumento della responsabilità degli agenti di cambiamento locali.

Fra gli ambiti di intervento privilegiati, la promozione della salute mentale ha sicuramente rappresentato il focus d'elezione degli interventi dell'Istituzione "G. F. Minguzzi". Diversi, infatti, sono stati i progetti che hanno portato importanti elementi di innovazione e cambiamento sociale nella modalità di farsi carico della malattia mentale e del malato di mente da parte della comunità e dei servizi di salute mentale.

Ma forse, a questo punto, potrebbe sorgere da parte del lettore una lecita domanda "In che modo tutto ciò ha a che fare con la scuola"?

5.2

**L'Istituzione "G. F. Minguzzi" e l'incontro con le scuole:
fra tradizione e innovazione**

Diverse sono le risposte possibili alla precedente domanda a partire dalla storia degli interventi che hanno caratterizzato l'Istituzione "G. F. Minguzzi" sin dalle sue origini e diversi gli elementi da sottolineare come filo conduttore della narrazione. Fra questi ne selezioneremo pochi per privilegiare un racconto sintetico che pone enfasi sul legame attivatosi fra l'Istituzione e il mondo della scuola, attraverso due modalità di incontro: *da un lato* con la scuola, come luogo della comunità nel quale promuovere la salute mentale e il benessere sociale attraverso la sensibilizzazione dei diversi portatori di interesse; *dall'altro* con la scuola come organizzazione sociale ed educativa capace di agire, come protagonista, processi di cambiamento volti a promuovere il benessere sociale e relazionale all'interno del proprio sistema, per perseguire in modo qualitativamente significativo la propria e specifica mission e per attivare circoli virtuosi e propagatori di ben-divenire sociale nella comunità di appartenenza.

Il primo significativo incontro con il mondo delle scuole a livello regionale si è avuto nell'ambito dell'attivazione del progetto "Vita da pazzi. Mostre, film e dibattiti sul disagio psichico nell'Emilia-Romagna", che ha conosciuto diverse edizioni a livello provinciale e regionale, nel periodo compreso fra il 1992 e il 2000. Fra queste, due edizioni sono state realizzate con le risorse regionali destinate a finanziare progetti nell'ambito del diritto allo studio. L'idea centrale del progetto era quella di facilitare il processo di riagggregazione culturale e scientifica fra i tecnici, gli amministratori, gli studenti e l'intera cittadinanza sul disagio psichico. Nello specifico, le iniziative rivolte al mondo della scuola comprendevano: visite guidate alla mostra, seminari di storia della psichiatria, visite guidate ai servizi del territorio, corsi di formazione per docenti e operatori del mondo della scuola, momenti di sensibilizzazione mirati alle scuole che stavano già lavorando attraverso la proposta curriculare sui temi del disagio. Tre erano gli obiettivi principali perseguiti nelle diverse iniziative: rendere più incisivi i processi di sensibilizzazione attivati nelle scuole sui temi del disagio psichico, incidere sul superamento dei pregiudizi che gravano su chi soffre di malattia mentale e favorire l'integrazione fra le diverse istituzioni che concorrono all'educazione dei giovani, le quali si trovano di fronte al duplice compito di dare informazioni corrette e di cogliere e gestire le richieste di aiuto (Zani, Nicoli, 1998, p. 192).

Fra le azioni più significative di sensibilizzazione, ricordiamo con maggiore enfasi quella che ha stravolto il paradigma comunicativo utilizzato di consueto con i ragazzi, sostanzialmente caratterizzato da un insieme di informazioni elaborate da adulti, competenti e professionisti della salute mentale. Nello specifico stiamo pensando alla seconda fase del progetto "Vita da pazzi" promosso nella provincia di Ferrara, che ha visto gli studenti di alcune scuole ferraresi elaborare un piano condiviso di comunicazione e sensibilizzazione, per diffondere le informazioni sulla salute mentale e per raccogliere le richieste di aiuto dei loro pari. In diversi casi la natura di queste richieste, nelle precedenti esperienze, era

risultata dissonante e spiazzante rispetto agli schemi di interpretazione dei bisogni prodotti dal mondo degli adulti.

Il secondo e diverso approccio con il mondo della scuola, che ha aperto nuovi orizzonti e modalità di intervento, non si è caratterizzato per una proposta costruita “a tavolino” a partire da ipotesi di cambiamento messe a punto attraverso le consuete fasi di ricerca/azione, ma da una richiesta di aiuto estemporanea e urgente, fatta da una scuola media superiore della provincia di Bologna. Le relazioni createsi con il sistema scolastico a partire da questo incontro hanno portato all’attivazione di una diversa modalità di pensare le attività nella scuola. Da quel momento in poi, infatti, sono stati pensati e agiti interventi con il contributo attivo della scuola e delle sue componenti. Gli stessi sono stati pensati e agiti dagli operatori dell’Istituzione in veste di facilitatori o di promotori di processo e, non più, come protagonisti-esperti degli interventi.

5.3

L'incontro con la domanda: un'occasione per ripensare l'azione

Il punto di partenza è sostanzialmente rappresentato da una precisa richiesta di aiuto, espressa da alcuni genitori, per trovare una soluzione al grave disagio che vivevano i propri figli – se pur con modalità ed intensità diverse – all’interno del contesto scolastico. Un disagio che, a loro dire, era così forte da essere palpabile e che era esploso in modo manifesto a seguito del suicidio di uno studente, motivato dall’insuccesso scolastico. Nel contempo un gruppo di docenti di scuole diverse (tra cui quella da cui era partito l’allarme) proponeva la medesima richiesta, anche se con sottolineature non identiche.

L’urgenza e la tipologia della domanda sollecitavano la volontà di ricercare immediatamente delle “soluzioni”, anche se eravamo consapevoli che avremmo dovuto fare i conti con la necessità di rivedere le consuete modalità di intervento, perché erano troppo distanti e diverse le rappresentazioni del problema. Tanto diverse che le prassi, maturate e sperimentate con esiti positivi fino a quel momento, non potevano rappresentare una proposta pertinente. Le idee che avevamo tratto da quei racconti ci restituivano un’immagine di contesto non solo incerta e imprecisa ma, in alcuni casi, addirittura contraddittoria.

Certamente diverse erano le strade percorribili. Si poteva considerare la richiesta “aiutate i nostri figli”, che avrebbe comportato accettare la delega di responsabilità e il ruolo di esperti, e progettare un’azione rivolta ai ragazzi. Oppure, assumendo la forte preoccupazione dei nostri interlocutori, si poteva rispondere aiutandoli a essere di aiuto ai loro figli/studenti.

In entrambi i casi avremmo accettato la descrizione “i ragazzi vivono con disagio nella scuola” e le rappresentazioni che insegnanti e genitori ci riportavano. Una nostra proposta di attività avrebbe avuto il valore di “soluzione” deprivandoli del ruolo attivo che avevano nella realtà da cui provenivano e della possibilità di essere protagonisti di un processo di costruzione. Anche l’urgenza con cui si presentava la richiesta

non doveva costringerci a non meditare sufficientemente su quale poteva essere il nostro contributo.

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

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

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

In questo modo è possibile anche aprire uno spazio in cui il disagio non è del singolo o degli studenti ma si può "collocare" nella relazione tra gli attori della scuola, vedendoli quindi ugualmente coinvolti nella ricerca di un modo di "stare" nella scuola improntato alla promozione del benessere.

Attraverso la trasformazione della domanda, si è creato uno spazio di incontro tra le varie componenti, diverso da quelli già formalizzati nella scuola (consigli di classe, consigli di istituto ecc.), in cui, con un lavoro lento e non sempre scontato, si è progettato un seminario rivolto ai due istituti. Il seminario è diventato il movente per agire insieme, ma non il prodotto dell'intervento, che si sostanzia di fatto nel processo che si è realizzato nel gruppo e nel seminario.

L'attribuire ai componenti del nuovo gruppo la designazione di esperti della situazione che vivevano nelle scuole di provenienza e di co-protagonisti nella progettazione rilanciava un nostro mutato ruolo. Eravamo diventati "facilitatori" di un processo: avevamo scelto di agire le nostre specifiche competenze sul metodo e non, come in passato, sui contenuti. Inoltre, veniva introdotta una ulteriore differenza: far fronte al disagio significava pensare al miglioramento del benessere. Il lavoro del gruppo non si doveva centrare sulla ricerca di "soluzione ai problemi" bensì sul potenziamento di situazioni di benessere. Questa proposta, che può risultare a prima vista incongruente, rimanda a un'idea di disagio e di benessere non più come dimensioni antitetiche, ma come *continuum* e quindi alla possibilità di utilizzare le situazioni difficili come potenzialmente utili per un'analisi migliorativa. Per tali motivi nel gruppo non ci si poteva soffermare sulla disamina del disagio degli studenti in senso

generale, ma declinarlo in situazioni concrete, episodi esemplificativi di ciò che poteva essere indicato come “mal-essere” in un contesto per trasformarli in opportunità di cambiamento.

Attraverso l'esposizione dei diversi punti di vista e anche la focalizzazione non sul “perché” ma sul “come” alcune situazioni erano state vissute con disagio, era possibile uscire dalle rappresentazioni consuete di impossibilità, di impasse, per aprire uno spazio alla pensabilità. Si è costruito un processo di “ipotizzazione” che vedeva partecipi gli attori della relazione, attraverso i significati che essi portavano. Il benessere, in questo caso, può essere inteso come “patrimonio comune” dal momento che le diverse componenti sono protagoniste di un processo di co-costruzione.

Il seminario proposto dall'équipe mista ai due istituti scolastici, intitolato “Fronte del banco: due scuole si raccontano”, ha mantenuto queste caratteristiche di fondo anche se i tempi di realizzazione sono stati necessariamente molto più brevi. In due giornate si sono raccolte 150 persone che hanno lavorato in piccoli gruppi a composizione mista condotti da “facilitatori”, su temi specifici scelti dal gruppo di lavoro e sulla base delle indicazioni dei partecipanti, segnalate nelle schede di iscrizione. Il comune obiettivo dei gruppi era confrontarsi su situazioni ritenute ostacolanti il comune “ben-essere” scolastico, per individuare i punti di criticità ma, anche, piccole azioni di miglioramento percorribili. La conclusione del seminario ha visto l'esposizione dei lavori dei gruppi con un consistente numero di indicazioni e proposte migliorative per la scuola. Il ruolo dell'Istituzione “G. F. Minguzzi” si è concluso con la restituzione di un documento, nel quale venivano riportate le conclusioni dei gruppi e le proposte condivise nella plenaria conclusiva. La loro messa in atto non dipendeva più da noi, ma direttamente dalle istituzioni scolastiche.

All'indomani di questa esperienza si è innescata una serie di processi che ha portato alla progettazione e alla realizzazione di diverse attività con il mondo della scuola. La proposta di “Fronte del banco” si è via via modificata rispetto ai feed-back che la sperimentazione restituiva, fino a diventare un modello da trasferire. Successivamente è stato sperimentato con esito positivo in diverse scuole della provincia di Bologna. Tale processo ha anche facilitato la trasformazione della nostra cornice di riferimento concettuale, che qui riassumiamo: *la promozione del benessere è 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 dei circoli virtuosi di cambiamento e di integrazione.*

5.4

Il ben-divenire nel sistema scolastico

La felice constatazione di un contesto scuola (in senso esteso) in movimento, la curiosità a sperimentarci in una continua conversazione con i diversi attori di quella rete sociale hanno, dunque, fatto sì che potessimo declinare nuovamente il lavoro nell'incontro con l'istituzione scolastica, alla ricerca dell'innovazione.

Le persone, i fatti, le circostanze ci chiedevano di andare oltre la riflessione sulla possibilità del cambiamento, oltre la constatazione che la narrazione sul benessere si era conquistata uno "spazio", consentendo di abbandonare quella centrata unicamente sul disagio.

Abbiamo, pertanto, progettato e realizzato una attività denominata "Laboratorio di miglioramento del servizio scolastico"¹. L'obiettivo, in questa nuova occasione, era attivare un processo di miglioramento del benessere a scuola all'interno di un sistema scolastico attraverso la definizione delle aree di intervento e la co-progettazione di azioni di miglioramento, da agire poi in via sperimentale.

Il punto di partenza era rappresentato dal modello tratteggiato nell'attività denominata "Fronte del banco: due scuole si raccontano" consolidatosi nel corso delle diverse esperienze, ma differenti erano gli interrogativi, analoghe le premesse irrinunciabili e le attenzioni che hanno costellato la nostra nuova proposta. Se la parola modello, infatti, può rimandare a caratteristiche di staticità e rigidità a garanzia di una replicabilità, non intendevamo rinunciare all'idea che l'elasticità, l'"adattamento" ai diversi contesti e l'attenzione ai feed-back, esplicitati da coloro che avevano vissuto le azioni messe in campo, rappresentano gli elementi essenziali e irrinunciabili dell'attività.

Forse un modello definitosi via via nella sua applicazione non è già da abbandonare? O meglio, non è da modificare nel momento in cui si incontra una nuova "realtà", pur su un medesimo ambito di intervento? Questo non significa, tuttavia, proporre un contenitore assolutamente indefinito e che si piega a esigenze o vincoli di contesto diversi. Il contenitore vede la sua definizione, di fatto, nella continuità della premessa teorica presa a riferimento. In tal senso è stato possibile approfondire nuove piste di lavoro che hanno consentito di rispettare i contributi delle diverse parti della rete e di coloro che già avevano attivato i laboratori di miglioramento, incarnandole nella nuova proposta progettuale denominata "Laboratorio di miglioramento del servizio scolastico". In sintesi, il lavoro in gruppo misto e la progettazione partecipata sono rimasti elementi costanti e hanno rappresentato i requisiti per la realizzabilità.

L'attività è stata promossa all'interno di una scuola che aveva contribuito in modo attivo alla nascita e allo sviluppo del modello, a partire dalla premessa che il cambiamento e la continuità fossero due elementi da tenere ugualmente presenti.

Per un intero anno scolastico si è riunito un gruppo di persone (équipe del laboratorio) in cui erano rappresentati genitori, studenti, personale ATA, insegnanti, dirigente scolastico e gli operatori dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" con il ruolo di facilitatori del lavoro di gruppo. La premessa condivisa ed esplicita, la cornice di senso al lavoro erano che l'esito del percorso mirava all'introduzione di prassi di cambiamento nel sistema scolastico (nella direzione del miglioramento del benessere).

Il lavoro si è declinato in diversi momenti o fasi. Innanzi tutto si è attivata una riflessione sulle principali situazioni di disagio vissute dai protagonisti nel rapporto formativo/educativo (insegnanti, genitori studenti) attraverso la quale si è definito l'"oggetto" di lavoro condiviso. Il tema di approfondimento e l'ambito di sperimentazione del laboratorio

di miglioramento del servizio scolastico è stata la *comunicazione nella relazione educativa*.

A tal proposito, sono stati esplicitati i diversi punti di vista in termini di difficoltà incontrate ed esigenze di cambiamento nella relazione tra i diversi attori (insegnante-insegnante; insegnante-studente; insegnante-genitore) e si è rilevata una interessante connessione con le esigenze istituzionali indicate nel “contratto formativo” tra i soggetti della scuola (incluso nella Carta dei Servizi)². Un ulteriore passaggio si è concretizzato nell’elaborazione di proposte di miglioramento che contenessero le diverse esigenze di cambiamento, declinate poi in piccole azioni con le seguenti caratteristiche:

- non dovevano richiedere “stravolgimenti” dell’assetto organizzativo esistente al fine di valorizzare le risorse già esistenti nella scuola e di evitare di porsi obiettivi difficilmente raggiungibili;
- dovevano essere collocabili nella realtà del “quotidiano” cioè rispetto a luoghi e tempi che già scandiscono la vita scolastica, sostanzialmente concretizzabili nel brevissimo periodo;
- dovevano essere facilmente realizzabili, senza richiedere la presenza di nuove competenze o l’aiuto di un “esperto” esterno;
- dovevano essere fattibili, vale a dire pianificabili dopo aver affrontato, in una logica di superamento, i vincoli esistenti o ipotizzati.

È stato poi definito un piano di azioni complessivo, elaborato secondo una logica progettuale, che centrava le ragioni dell’intervento nell’idea che per promuovere il benessere era importante “migliorare la comunicazione nella relazione educativa”. Per raggiungere tale obiettivo si sono individuati due percorsi di intervento:

- migliorare gli strumenti comunicativi già esistenti (che riguardano le modalità in cui si esplica la relazione educativa/formativa);
- migliorare in termini di efficacia le occasioni di incontro tra le diverse componenti.

Il ridefinire in termini migliorativi i contenuti e i “luoghi” della comunicazione ha consentito di coniugare due aspetti ugualmente importanti e non scindibili: obiettivi e processi. Come gruppo non avremmo mai potuto pensare che esplicitare elementi, quali: obiettivi didattici ed educativi, strategie e strumenti di verifica, criteri di valutazione ecc., potesse prescindere dal significato relazionale veicolato nel modo di comunicare. Il messaggio implicito nelle azioni pensate era di collaborazione, incontro, rispetto a un comune obiettivo: la partecipazione alla costruzione condivisa del percorso educativo/formativo, pur nella differenza dei ruoli. In questo modo si veniva inoltre a dare sostanza ai contenuti del contratto formativo, agendolo là dove trovava la sua declinazione concreta.

Le azioni migliorative sono state sperimentate in microcontesti e quanto è emerso dalla valutazione di processo ha permesso di sviluppare ipotesi di continuità, di sviluppare nuova progettualità a partire dall’esperienza maturata. Attraverso la restituzione e la diffusione del percorso realizzato con il “laboratorio di miglioramento” all’interno della scuola nelle sedi formali, affinché il processo attivatosi divenisse patrimonio comune, si è avviato un processo decisionale che ha previsto la messa a sistema delle azioni di miglioramento attraverso il consolidamento di quelle già realizzate e l’avvio sperimentale delle altre.

Questo importante aspetto sposta la riflessione su un altro livello: quello delle ricadute del progetto.

Riflettere in termini di promozione del benessere in connessione sia con il protagonismo degli attori rispetto alla scelta di come e su cosa declinare il miglioramento (del benessere) sia con la cornice di senso che agisce da collante tra gli attori del contesto (la mission dell'istituzione scolastica) veicola una differente rappresentazione della scuola, non più come aggregato di "parti" ma come organizzazione che si pensa e progetta il proprio benessere in una dimensione di miglioramento continuo nella valorizzazione del capitale sociale in una logica di *empowerment* dell'organizzazione, del gruppo, dei singoli.

5.5

La valutazione come risorsa irrinunciabile della promozione del benessere scolastico

5.5.1. Le ragioni della ricerca³ di un modello di valutazione

Il lavoro svolto dall'Istituzione "G. F. Minguzzi" negli ultimi anni, anche attraverso indagini mirate⁴, ha permesso di delineare un quadro degli interventi di promozione del benessere svolti nelle scuole.

Tale quadro ci mostra come la promozione del benessere risulti essere una pratica sempre più diffusa nelle scuole ma che, per la sua complessità, rimane aperta a molteplici interpretazioni e ad altrettante variegate pratiche, lasciando spesso, negli operatori del sistema scolastico e formativo, un senso di frammentarietà, dubbio e isolamento. I numerosi interventi che vengono svolti, infatti, si differenziano tra loro per obiettivi perseguiti, tematiche affrontate, tipologia di attività e metodologie utilizzate.

Essendo, inoltre, caratterizzati dal fatto di offrire sane opportunità di crescita, di valorizzare le potenzialità o di attuare interventi finalizzati a evitare che accada qualcosa di negativo, possono apparire intangibili o non essere immediatamente comprensibili e condivisi nel loro senso.

Tali aspetti pongono in primo piano la questione della valutazione degli interventi. Dato il complesso scenario di interventi, porre delle basi comuni per la messa a punto di un sistema di valutazione può certamente contribuire a mettere ordine in questo insieme diversificato di pratiche, in riferimento al quale cominciano a emergere necessità di chiarezza rispetto ai concetti di base (difficili da afferrare), alle diverse logiche e modalità di intervento, a obiettivi e destinatari e infine ai risultati.

Se da un lato questa eterogeneità rende difficile la valutazione, in particolare quella *ex post*, dei risultati e dell'impatto, dall'altra la evoca fortemente come necessità, come strumento che può contribuire all'individuazione delle modalità di intervento più adeguate ed efficaci.

In tale accezione, però, la valutazione non rimanda principalmente alla dimensione del controllo e della verifica, alle categorie dell'efficienza o dell'efficacia, quanto a un'attività di ricerca e monitoraggio attraverso la quale si possa fondare una prassi di riflessione, di confronto, di co-costruzione di senso. Un'attività che, coinvolgendo tutti i soggetti interessati (personale della scuola, genitori, studenti e altri attori del territorio), avvii un processo teso a predisporre e attuare interventi strettamen-

te connessi ai bisogni, alle finalità e alle strategie che si vogliono realmente perseguire e validati nelle loro ipotesi di cambiamento.

Rispetto ai risultati si diceva della difficoltà di “misurare” gli effetti di interventi di prevenzione primaria e di promozione del benessere, in particolare all’interno di un approccio *hard* alla valutazione, con misurazione pre e post e gruppi di controllo, per un’effettiva carenza di strumenti idonei alla sua valutazione.

La conseguenza è che la valutazione viene scarsamente praticata oppure si riduce frequentemente alla rilevazione del livello di gradimento o del numero di partecipanti a un’iniziativa (elementi sicuramente utili ma di per sé insufficienti a fornire le informazioni necessarie a una reale valutazione).

Per questa ragione, l’Istituzione “G. F. Minguzzi”, nell’ambito di una convenzione con la Provincia di Bologna, ha avviato una ricerca con la finalità di mettere a punto un sistema di valutazione dei progetti di promozione del benessere.

La ricerca, *Individuazione di indicatori di efficacia/qualità degli interventi attivati sul tema del benessere scolastico*, al momento della definizione delle attività previste in Convenzione aveva il preciso obiettivo di individuare gli indicatori di qualità dei progetti centrati sulle tematiche del benessere, promossi in seno ai contesti scolastici. Nel corso dello sviluppo della ricerca, e in stretto raccordo con le finalità programmatiche dell’Assessorato alle Politiche Scolastiche, Formative e dell’Orientamento; Edilizia Scolastica (ora Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro) della Provincia di Bologna, è emerso che l’oggetto della ricerca dovesse essere quello inerente ai progetti centrati sul benessere a scuola, intesa come sistema specifico, con proprie regole, know-how ecc., a sua volta parte di sistemi comunitari più complessi, orientati alla lotta contro la dispersione scolastica e il disagio.

A tal fine la ricerca documentale è stata focalizzata sulle teorie di riferimento dei progetti centrati sulle tematiche del benessere con *focus* sulla scuola e sul disagio giovanile. Si è proceduto, inoltre, allo studio dei documenti di programmazione di dieci scuole della provincia di Bologna e della normativa specifica di settore. Nel contempo è stato svolto un lavoro di disamina delle teorie sottese alla valutazione, fino ad arrivare, infine, a individuare le peculiarità del processo di valutazione nell’ambito dei progetti benessere centrati sull’universo scuola, e in particolare sulle operazioni di valutazione che dovrebbero direttamente coinvolgere gli attori del sistema scuola. A completamento della prima fase di ricerca è stato costituito un gruppo di lavoro formato da operatori del sistema scuola (insegnanti, liberi professionisti, operatori dei centri di formazione) e finalizzato a individuare ambiti di criticità ed elementi di qualità su cui costruire un sistema di valutazione.

A conclusione della ricerca si è ritenuto utile fornire, piuttosto che una lista di indicatori, un orientamento metodologico alla valutazione basato su alcuni fattori individuati come “criteri di qualità” per i progetti. Tutto ciò al fine di privilegiare indicazioni utili ai diversi universi progettuali sia promossi e perseguiti direttamente dalle scuole, sia accolti all’interno della scuola ma promossi da altri enti, oppure sviluppati in situazioni di partnership.

5.5.2. La valutazione: uno sguardo alla letteratura

Il tema della valutazione, in Italia, solo di recente ha trovato una certa diffusione e, benché la letteratura cominci a essere abbondante rispetto ai temi generali della valutazione e della ricerca valutativa, più difficile è trovare testi che trattino in modo articolato la valutazione della prevenzione primaria e in particolare della promozione del benessere a scuola.

Utili spunti di riflessione metodologica e tecnica possono, comunque, essere reperiti in ambiti contigui, maggiormente trattati in letteratura, ad esempio nel lavoro di comunità. La tendenza che sembra prevalere, allora, è sicuramente quella di ricorrere ad approcci partecipativi alla valutazione e a una valutazione particolarmente attenta ai processi⁵.

E questo può essere ricondotto a tre principali ragioni:

- la promozione del benessere si caratterizza come costruito complesso e multidimensionale, e di conseguenza come pratica caratterizzata da ampi margini d'incertezza, ambiguità e imprevedibilità, la cui progettazione non può essere concepita secondo un modello lineare di causa-effetto o in base a un orientamento realista (Neresini, 1994) nel quale la valutazione è concepita come analisi di una realtà "oggettiva" e le modificazioni delle variabili osservate possono essere indipendenti da chi conduce l'indagine e dal contesto in cui avviene l'evento osservato (Francescato, Tomai, Ghirelli, 2002);
- il risultato degli interventi nella promozione del benessere è strettamente connesso al processo con cui lo si ottiene e, come affermano Martini e Torti (2003), «obiettivi e processi sono due aspetti intrinsecamente connessi nei progetti di sviluppo di comunità»;
- l'importanza dei processi di costruzione, negoziazione e condivisione di senso nella progettazione. In questa prospettiva la valutazione diventa un elemento necessario sia per la costruzione di un senso condiviso del progetto sia per rilevare discrepanze, scissioni, scarti tra il senso e le teorie dichiarate e quelle che vengono agite (D'Angella, 1999).

In riferimento a questi elementi, tra i diversi approcci alla valutazione, appare di particolare interesse quello della "Theory based evaluation", elaborato negli Stati Uniti in relazione ai programmi di intervento basati su approcci di comunità, per i quali i tradizionali metodi di valutazione d'impatto risultavano inadeguati.

Tale approccio propone di fondare le attività di valutazione sulla esplicitazione delle "teorie del cambiamento" che soggiacciono ai diversi programmi d'intervento. L'idea è che qualsiasi programma o progetto è basato su una qualche teoria, esplicita od implicita, di come e perché il programma funzionerà. Le teorie soggiacenti ai programmi sono le percezioni che i singoli attori del progetto hanno di quale è il problema che il progetto deve affrontare, su come sorgere il problema e su come e perché il progetto è in grado di affrontarlo e trattarlo (Ielasi, 2003).

Dai diversi elementi sopracitati deriva la necessità di un costante monitoraggio degli aspetti organizzativi, di attuazione e di risultato parziale, tale da rilevare scostamenti e consentire aggiustamenti di percorso e ricostruzione di senso *in itinere*.

Tutti questi aspetti mettono in evidenza lo stretto legame che c'è tra progettazione e valutazione di un intervento e l'importanza di attivare percorsi e processi progettuali metodologicamente fondati in cui la valutazione sia concepita come parte integrante delle azioni svolte. In quest'ottica si tratta allora di pensare la valutazione come:

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

L'approccio della "Theory based evaluation", a cui si è già fatto riferimento precedentemente, rappresenta un'interessante proposta, le cui caratteristiche principali, come evidenzia Ielasi (2003), sono:

- di focalizzarsi sugli aspetti chiave del progetto, basandosi sull'esplicitazione e sulla riflessione sugli aspetti relativi alle ipotesi di cambiamento che soggiacciono al progetto, nei termini del perché e del come esso dovrebbe influire su una determinata situazione problematica;
- di promuovere attraverso i processi partecipativi il confronto e la costruzione di idee condivise sui diversi aspetti del processo progettuale (strategie, obiettivi, metodologie e risultati), obbligando i diversi *stakeholders* ad esplicitare chiaramente obiettivi e strategie del progetto e a confrontarsi sulle differenti percezioni e teorie soggiacenti al progetto.

5.5.3. L'individuazione di indicatori per la valutazione dei progetti

A seguito della ricerca documentale svolta sulle teorie, la normativa, i programmi regionali e provinciali e i POF, possiamo derivare alcuni elementi che ci consentono di contestualizzare la promozione del benessere a scuola, di delineare alcune caratteristiche e di formulare una proposta relativa alla valutazione dei progetti.

Ci confrontiamo con un concetto complesso, il benessere, che per essere colto nella sua interezza richiede un cambio di paradigma. Si tratta innanzitutto di una prospettiva diversa secondo la quale salute e benessere non sono concetti antitetici di malattia, di malessere o di disagio, definibili, quindi, come l'assenza di questi, ma costituiscono, piuttosto, un quadro d'insieme che comprende entrambe le dimensioni, secondo un approccio olistico ed ecosistemico che considera la persona nella sua

globalità biologica, psicologica e sociale. La promozione del benessere richiede di assumere una nuova prospettiva, che non intende negare il disagio, ma che ne assume la complessità, la multidimensionalità e orienta la propria azione allo sviluppo delle potenzialità e delle capacità, alla valorizzazione delle risorse, ai contesti. L'attività di promozione del benessere rimanda a una pluralità di tipologie di intervento e metodologie di lavoro.

Non potrebbe essere altrimenti se si considera la doppia natura delle attività di promozione del benessere, orientate da un lato a impedire l'insorgenza di situazioni di disagio e dall'altro a valorizzare e sviluppare le potenzialità degli individui all'interno di azioni sociali tese all'innovazione dei sistemi complessi, come istituzioni e comunità (cfr. FIG. 5.1).

Dal lavoro di ricerca, in primo luogo, possiamo identificare 2 modi di intendere e di agire la promozione del benessere a scuola:

- lo star bene a scuola che riguarda le attività tese a migliorare le condizioni organizzative, relazionali ed educative che interessano le diverse componenti della scuola (studenti, personale docente e non, genitori) e che concorrono indirettamente (mezzi) al perseguimento delle finalità generali della scuola;
- le attività che integrano il Piano formativo con lo specifico obiettivo di sviluppare competenze (di tipo psicosociale) negli studenti e che concorrono direttamente (fini) al raggiungimento delle finalità generali della scuola.

Entrambe le tipologie di azioni, comunque, concorrono al perseguimento delle finalità generali della scuola, come evidenziate dalla normativa, cioè nell'ottica di perseguire la crescita globale della persona e di promuoverne il successo formativo, sia creando condizioni relazionali e di contesto facilitanti lo sviluppo e l'apprendimento sia perseguendo direttamente obiettivi di acquisizione di abilità personali e psicosociali.

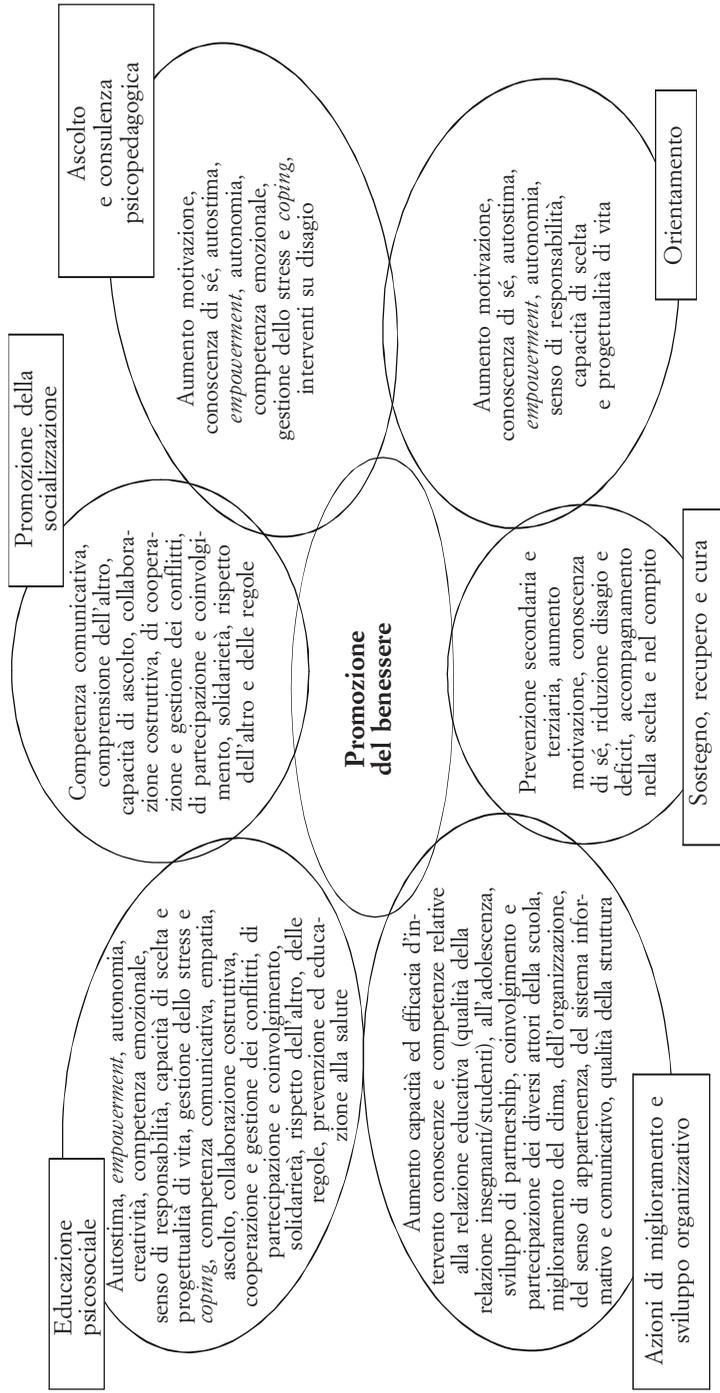
In quest'ottica (di sviluppo degli aspetti personali - autonomia, *empowerment*, creatività, capacità di scelta ecc. - relazionali e sociali - comunicazione, partecipazione, cooperazione ecc. - e di contesto - miglioramento della qualità dell'organizzazione, innovazione e qualificazione della didattica ecc.) la promozione del benessere si caratterizza come elemento fondamentale e parte integrante della programmazione scolastica.

La ricerca e individuazione di indicatori per la valutazione dei progetti di promozione del benessere, quindi, alla luce dei risultati e delle riflessioni generate dalle diverse attività di analisi svolte, se intesa come elenco di elementi oggettivi e misurabili o standard rispetto alle prestazioni, risulta sostanzialmente di difficile realizzazione (cfr. in FIG. 5.1 la grande varietà e specificità dei progetti attuati) ma anche di dubbia utilità, in primo luogo perché è difficile individuare degli standard di benessere che possano essere perseguiti indipendentemente dalle condizioni specifiche dei contesti in cui si agisce la promozione (vedi la grande varietà di interventi rilevata nei POF), e in secondo luogo, perché anche gli indicatori oggettivi non sono dati a priori e la loro valutazione richiede un consenso intersoggettivo (Contessa, 1997), alla cui creazione è opportuno che siano coinvolti i diversi *stakeholders*.

L'oggetto di ricerca, il benessere, si riferisce a un ambito d'intervento complesso e multidimensionale, che spesso si intreccia con altri ambi-

FIGURA 5.1

Diverse tipologie di azioni attuate nella scuola e i relativi obiettivi perseguiti



ti d'intervento, e il tentativo di scomporlo, in particolare nella pratica, rischia di sacrificarne il senso e anche l'efficacia. Il livello più operativo ci restituisce, invece, una realtà che pur riflettendo la complessità e l'articolazione dell'azione di promozione del benessere, rischia spesso di risultare frammentata e confusa.

Anche nei POF, benché si rilevi una certa omogeneità nella tipologia di attività che rientrano nella promozione del benessere (spesso peraltro suggerite anche dalla normativa, come l'accoglienza, il recupero, l'orientamento, l'educazione alla salute) attuate dalle diverse scuole, risulta comunque una grande variabilità rispetto agli obiettivi indicati, alle connessioni con il livello strategico e di programmazione generale.

Tutta questa ampia gamma di interventi testimonia come la promozione del benessere è sicuramente più efficace se

- è fondata su un piano strategico, che agisce su diversi livelli, organizzativo, contestuale, operativo;
- prevede il coinvolgimento attivo degli attori, in situazione di rete;
- ha continuità nel tempo.

Questi, del resto, sono anche gli elementi che si evidenziano nella teoria, nella normativa, nelle linee di indirizzo di regione e provincia, e che emergono anche dal lavoro con il gruppo come aspetti importanti e allo stesso tempo fortemente "critici".

L'elevata complessità teorico-operativa, unitamente alla frammentarietà degli interventi e alla scarsa esplicitazione delle teorie del cambiamento in uso, rischia, però, di creare un gap metodologico che rende improbabile la possibilità di avviare ricerche valutative o di individuare validi e affidabili indicatori per l'efficacia dei progetti.

Come esito della ricerca si è ritenuto, pertanto, più utile fornire, sia ai fini della valutazione sia ai fini dell'operatività, un orientamento alla valutazione basato su alcuni fattori essenziali, individuati attraverso il lavoro di ricerca e trasversali ai progetti di promozione del benessere, ognuno dei quali rimanda ad aspetti importanti del processo/esito degli interventi.

Tale orientamento, attraverso l'articolazione dei fattori, intende quindi offrire un supporto metodologico alla progettazione delle scuole, per quel che riguarda il benessere, già fondato su un piano valutativo che rimanda ad aspetti di processo e permette di porre le basi per la rilevazione degli esiti.

5.5.4. Il modello: orientamenti e linee guida per la valutazione dei progetti di promozione del benessere a scuola

Il modello si basa su un insieme di quattro fattori, denominati del *cambiamento*, della *partecipazione*, delle *connessioni* e dell'*empowerment progettuale*, che rilevano specifici aspetti che possono incidere positivamente o negativamente sull'esito degli interventi di promozione del benessere a scuola.

I fattori, declinati negli specifici elementi che li compongono e organizzati in griglie (reperibili sul sito dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", all'indirizzo www.minguzzi.provincia.bologna.it/ricce/vademecum/vademecum.htm), costituiscono le linee guida per l'osservazione/lettura dei progetti relati-

vamente alle diverse fasi della progettazione e della valutazione (*ex ante*, processo ed *ex post*). Il modello proposto non intende rappresentare un sistema di valutazione rigido, da applicare automaticamente alla progettazione, ma un orientamento, una guida a cui fare riferimento nell'individuazione partecipata di aspetti rilevanti e critici da sottoporre a discussione e verifica.

Fattore del cambiamento

Questo fattore riguarda la necessità di formulare in modo esplicito e sufficientemente articolato quelli che sono gli elementi teorici e di senso relativi al processo di cambiamento sotteso all'analisi e formulazione del problema; alla formulazione di ipotesi di cambiamento; all'individuazione di obiettivi, metodologie e tecniche di intervento.

La rilevanza di questo fattore va ricondotta all'ampiezza e alla complessità teorico-concettuale del costrutto di benessere, come emerge dalla teoria e dall'analisi della normativa, alla difficoltà operativa di connettere il piano teorico e quello pratico e di condividere il senso dell'attività progettuale e, infine, al modello di riferimento della valutazione ("Theory based evaluation") che s'intende proporre.

In particolare ci riferiamo all'esplicitazione delle teorie di riferimento, delle ipotesi del cambiamento e delle ipotesi di lavoro.

Questi elementi sono fondamentali laddove si voglia assumere un orientamento valutativo, poiché è attraverso le teorie e le percezioni dei vari attori che viene definito il problema e le soluzioni compatibili con la definizione dello stesso. Esplicitare le teorie di riferimento significa, in primo luogo, definire i legami causali che connettono il problema con la sua soluzione e individuare, di conseguenza, le azioni, le metodologie e gli strumenti più adeguati ad affrontare il problema considerato.

Tale fattore è stato scomposto in due dimensioni. La prima, *teorico-operativa o di contenuto*, riguarda il livello e la qualità delle analisi del problema e del contesto, la chiarezza di formulazione del problema, degli obiettivi, dei risultati attesi e delle relative ipotesi, e in particolare: l'esplicitazione delle teorie di riferimento, le interpretazioni teoriche, le percezioni dei vari attori coinvolti, che sono sottese ai diversi aspetti della progettazione dell'intervento; la definizione del problema, degli obiettivi e dei risultati attesi, la descrizione delle attività, delle azioni, delle metodologie e degli strumenti.

La seconda dimensione, cioè quella *metodologica o di processo*, riguarda gli aspetti di tipo logico e di coerenza interna, come le connessioni logiche tra problema, obiettivi azioni e risultati attesi (le ipotesi di cambiamento e le ipotesi di lavoro); il sistema di monitoraggio delle attività, delle microazioni e delle altre variabili rilevanti per il raggiungimento degli obiettivi fissati.

Fattore della partecipazione

Il fattore della *partecipazione* si riferisce a un aspetto fondamentale del lavoro di promozione del benessere e riguarda il coinvolgimento attivo

dei soggetti nelle diverse fasi del progetto e dell'intervento e il loro senso di appartenenza. Tra gli altri, la partecipazione risulta essere un aspetto che, secondo la normativa, la scuola deve promuovere e sostenere in tutte le sue componenti, mentre a livello teorico rappresenta lo strumento di elezione dei progetti di *empowerment* sociale e di sviluppo di comunità e lo strumento privilegiato nei processi di cambiamento sociale, secondo le indicazioni dell'*action research*. Anche il gruppo di lavoro ha segnalato l'importanza della partecipazione, come elemento di qualità e benessere, rilevando però anche la difficoltà a promuoverla in fase sia di programmazione sia di attivazione dell'intervento, come testimoniano, ad esempio, i riferimenti del gruppo allo scarso senso di appartenenza degli studenti alla comunità scuola.

Nella fase di predisposizione del progetto la partecipazione assume un valore strategico poiché l'individuazione e la formulazione del problema, così come l'esplicitazione delle teorie di riferimento e delle ipotesi di cambiamento, dovrebbero esse stesse essere un processo partecipato: teorie e ipotesi, infatti, devono essere prodotte attraverso un processo di negoziazione. È ugualmente importante che però vi sia un coinvolgimento attivo dei diversi attori del progetto (operatori, insegnanti, genitori studenti ecc.) anche in fase di realizzazione e di valutazione.

Il seguente fattore è articolato in:

1. dimensione del coinvolgimento che riguarda il livello e la qualità della partecipazione come percepiti dai partecipanti e come rilevabili dalla qualità dei processi attivati con particolare riferimento a quelli decisionali e al senso di appartenenza alla rete;
2. dimensione della collaborazione, cioè ruoli e funzioni svolte nel progetto, livello formale e organizzativo della rete dei soggetti coinvolti.

Fattore delle connessioni

Il fattore delle connessioni concerne l'importanza che gli interventi di promozione del benessere devono avere, affinché siano di rilevanza strategica e organizzativa e siano in stretta connessione con il territorio.

Questi aspetti – che non si riferiscono alle connessioni e integrazioni relative alle partnership di progetto, considerate nel fattore partecipazione – riguardano nello specifico i legami che il progetto ha con la programmazione della scuola, con le priorità espresse nelle politiche e nei programmi del territorio (coerenza esterna) e con altri soggetti non coinvolti nel processo.

La strategia delle connessioni si propone di attivare, moltiplicare e rendere permanenti le relazioni fra le diverse organizzazioni del territorio. Esistono centinaia di organizzazioni pubbliche e private, settoriali o generali che operano nello stesso spazio geografico o socio-economico. È raro tuttavia che queste operino in "relazione" le une con le altre, anche se ciò non significa che non abbiano interazioni, il che sarebbe impossibile. Vuol dire piuttosto che non hanno scambi significativi di informazioni né obiettivi comuni, né intese tattiche transitorie. Se questa situazione è generalizzata, il territorio è in realtà meramente formale e pochi suoi problemi possono essere affrontati e risolti. Si tratta di una "comunità psicotica", con scarsa identità e nessuna progettualità. Una strategia delle

connessioni implica interventi tesi a superare la frammentazione e l'isolamento istituzionale in favore dell'integrazione e degli "scambi progettuali" (Contessa, 1990).

Il fattore delle connessioni è articolato in due dimensioni: *organizzativa* (o interna) riguardante i legami che il progetto ha con le finalità generali e i principi guida della scuola; le scelte educative; la programmazione generale; gli altri progetti orientati alla promozione del benessere. La seconda, *interorganizzativa* (o esterna), riguarda i legami che il progetto ha con il territorio e con i programmi d'intervento rilevanti per il benessere dei giovani e per la scuola; gli altri soggetti rilevanti del territorio (istituzioni, CFP, organizzazioni sociali e produttive) in rapporto a specifici programmi o progettualità per il territorio.

Fattore dell'empowerment progettuale

L'*empowerment* progettuale riguarda la vitalità e il potere di sviluppo del progetto, cioè la capacità che il progetto ha di evolvere attraverso i destinatari, gli attori coinvolti, l'organizzazione e la rete, avviando nuove azioni e nuove connessioni. È importante tenere presente che la promozione del benessere non può essere affrontata efficacemente con interventi parziali, isolati e mirati al sintomo. Richiede invece strategie di azione complesse, continue, che però non sempre riescono a essere attuate con facilità. Importante, allora, oltre alle connessioni, è la valorizzazione degli aspetti che possono consentire sviluppi del progetto, attraverso la responsabilizzazione, la creatività, la ricaduta, l'autonomizzazione dei soggetti coinvolti e che possono consentire la diffusione dei risultati.

È un concetto chiave della promozione del benessere come emerge dalla teoria e richiama quegli aspetti evidenziati dal gruppo che rimandano alla frustrazione e alla demotivazione, che spesso sembra caratterizzare gli attori della scuola, e alla necessità di dare continuità agli interventi. In quest'ottica l'*empowerment* (e il progetto) è inteso in senso organizzativo, e riguarda, in particolare, tre dimensioni:

1. Dimensione della *diffusione* delle attività, dei risultati e dei prodotti attraverso le nuove connessioni e collaborazioni.
2. Dimensione della *delega*, dell'auto-aiuto e della responsabilizzazione, che comprende sviluppo e valorizzazione delle risorse e delle competenze presenti; promozione della responsabilizzazione dei vari soggetti coinvolti; aumento delle potenzialità di auto-aiuto e auto-organizzazione; aumento delle capacità di scelta e di azione delle sue componenti.
3. Dimensione dell'*induzione* (innovazione e generazione di nuove azioni), che si propone: induzione di azioni nuove; creazione di nuove prospettive (creatività ed innovazione progettuale).

5.6 Conclusioni

Le esperienze maturate nel rapporto con la scuola hanno permesso di stimolare diverse e articolate riflessioni interne al gruppo di lavoro dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" che hanno generato trasformazioni significative sia nella modalità di accogliere le richieste di consulenza da parte

delle agenzie esterne sia nella modalità di progettare le azioni. Fra queste le più significative sono quelle di:

- coniugare negli interventi progettuali le visioni sottostanti al modello di intervento di comunità (vedi l'attenzione all'*empowerment* del singolo e di contesto e alla costruzione di reti orientate a promuovere interventi integrati, l'attenzione a poter contare sul ruolo attivo dei diversi portatori di interesse) attraverso la progettazione dialogica;
- di non fermarsi, nella fase di definizione della domanda, alle conoscenze.

Una trasformazione che non riguarda solo la modalità di relazionarsi con il mondo scolastico ma, anche, le modalità con le quali si sono affrontate le tematiche più tradizionalmente afferenti alla mission dell'Istituzione, come quella di promuovere processi volti ad attivare la comunità nella promozione della salute mentale. Il sintesi, la scuola non rappresenta più solo un punto di arrivo ma piuttosto un punto di partenza; la domanda posta dalle agenzie esterne in relazione all'esigenza di promuovere strategie di promozione della salute mentale nella comunità è trattata a partire dal punto di vista dei vari portatori di interesse; l'ampliamento delle modalità di sperimentare nuove prassi e di mettere a punto nuovi modelli teorici di riferimento. L'esperienza maturata, in questi ultimi anni, nelle e con le scuole ha portato, dunque, alla trasformazione delle finalità delle azioni e del ruolo agito nelle attività dall'Istituzione "G. F. Minguzzi":

In relazione alle azioni, abbiamo scelto di agire nella scuola:

- con azioni progettuali volte a promuovere il benessere a scuola, non più intesa come luogo di azione privilegiato della comunità scientifica per diffondere informazioni sulla salute mentale ma come sistema generatore di situazioni di benessere/disagio nella relazione educativa;
- come sistema governato da regole, da rappresentazioni sociali sul benessere individuale e collettivo e sulla tipologia di relazioni imperanti; come sistema capace di generare risorse anche nelle situazioni di maggiore complessità e difficoltà;
- come luogo possibile di incontro per generare nuovi saperi specifici sul benessere collettivo, ma non come luogo da invadere e colonizzare con il sapere esterno dei professionisti;
- come luogo che può produrre *empowerment* non solo dei singoli ma come volano per l'attivazione di processi volti a produrre "ben-essere" o "ben-divenire" sociale, attivando un circolo virtuoso e di reciproco potenziamento fra la scuola e la comunità di appartenenza.

In relazione al ruolo agito dall'Istituzione si evidenzia:

- la scelta di abbandonare la veste di specialisti dell'informazione sulla salute mentale per i non addetti ai lavori;
- la scelta di rimettere in gioco un ruolo strategico, riconosciuto e legittimato nel tempo, nell'ambito della rete sociale (formale ed informale) della salute mentale per diventare soggetti scarsamente riconosciuti in reti tematiche specifiche, quelle etichettabili come reti scolastiche. Tali reti, all'epoca della richiesta fatta dalla scuola della provincia di Bologna, erano state oggetto di attenzione mirata e finalizzata alla diffusione di informazioni sulla salute mentale. Per cui dovevano essere riscoperte e ci dovevano riscoprire. Oggi si può affermare, senza timidezza, che l'Istituzione

è diventata un punto di snodo attivo e riconosciuto della rete nell'ambito della promozione del benessere a scuola, fino alla costruzione di nuove filiere reticolari che vedono come punti di snodo costruttivo scuole, enti di formazioni e pubbliche amministrazioni locali;

– la scelta fondamentale di diventare agente promotore di azioni orientate al benessere scolastico.

Certamente tutto ciò è stato reso possibile e facilitato dalla scelta della Provincia di Bologna – Assessorato alle Politiche Scolastiche, Formative e dell'Orientamento; Edilizia Scolastica (ora Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro) – di sostenere e condividere le scelte di campo operate dall'Istituzione e di portare avanti politiche orientate al benessere scolastico per la lotta contro la dispersione scolastica privilegiando, attraverso la convenzione⁶ stipulata con l'Istituzione, azioni volte alla diffusione di una cultura orientata al benessere nel sistema scolastico e alla costruzione di una metodologia di lavoro messa a punto a partire da prassi agite nel sistema in un'ottica di intervento di psicologia di comunità.

Note

1. Il materiale qui prodotto attinge in parte dagli scritti di documentazione dell'attività, realizzati dagli autori del capitolo e dalla dottoressa Tiziana Paola Canè, consulente dell'Istituzione "G. F. Minguzzi" per il progetto.

2. Il contratto, o patto formativo, è la dichiarazione esplicita e partecipata della scuola e si stabilisce in particolare tra docente e allievo ma coinvolge tutti i livelli della scuola. È il punto di snodo tra il Piano Educativo di Istituto e la Carta dei Servizi nel senso che, coerentemente con gli assunti del PEI e delle altre programmazioni, si configura come una sorta di patto ideale tra i soggetti presenti nel processo educativo, riportando gli impegni che ciascuno dei soggetti scolastici è tenuto a osservare.

3. Si ringrazia, in questa sede, il professor Guido Sarchielli (membro del CDA dell'Istituzione "G. F. Minguzzi") per i fattivi contributi alla realizzazione della ricerca.

4. Cfr. *Strategie e strumenti per migliorare il benessere a scuola. La Ricerca-Azione nel territorio della Provincia di Bologna*, Progetto finanziato dalla Comunità Europea nell'ambito del FSE OB. 3 Asse C2, anno 2001-2002.

5. Tali approcci si rifanno a un orientamento costruttivista (Neresini, 1994) alla valutazione secondo il quale: la realtà indagata non è oggettiva di per sé, ma è un oggetto socialmente costruito sulla base di fattori ambientali e esperienze personali; la valutazione è una parte costitutiva della progettazione e non può prescindere dal coinvolgimento degli attori del progetto.

6. In data 28/11/2002 è stata sottoscritto un accordo tra l'Assessorato alle Politiche Scolastiche, Formative e dell'Orientamento; Edilizia Scolastica della Provincia di Bologna e l'Istituzione "G. F. Minguzzi" per la realizzazione di interventi e iniziative finalizzati alla promozione di condizioni di benessere scolastico.

Bibliografia

- BERTI P., ZANI B. (2003), *La partecipazione dei cittadini alla realizzazione dei piani per la salute*, in N. De Piccoli, G. Lavanco (a cura di), *Setting di comunità. Gli interventi psicologici nel sociale*, Unicopli, Milano.
- CONTESSA G. (1990), *Il paradigma dell'arcipelago e la strategia delle connessioni*, in F. Montanari (a cura di), *I CILO, centri di iniziativa locale per l'occupazione*, Franco Angeli, Milano.

- ID. (1997), *Qualità nei servizi e competenze degli attori*, in "Dirigenti Scuola", 4, pp. 6-12.
- D'ANGELLA F. (1999), *Per un approccio dialogico alla valutazione*, in "Animazione sociale", 29, 11, pp. 43-56.
- DE AMBROGIO U. (1999), *Valutare la prevenzione. Percorsi di valutazione degli interventi di prevenzione del disagio adolescenziale e giovanile*, Ricerca intervento IRS, Rapporto finale.
- ID. (2000), *La valutazione partecipata nei servizi sociali*, in "Rassegna Italiana di Valutazione", 17-18.
- FRANCESCATO D., TOMAI M., GHIRELLI G. (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Carocci, Roma.
- IELASI P. (2003), *Il problema della valutazione ex post delle nuove politiche sociali*, in U. De Ambrogio, *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma.
- ISTITUZIONE "GIAN FRANCO MINGUZZI" (2002), *Strategie e strumenti per migliorare il benessere a scuola*, P.A. 2088/BO, Settore Ricerca e Innovazione Sociale.
- LIVERTA SEMPIO O., GONFALONIERI E., SCARATTI G. (1999), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*, Raffaello Cortina, Roma.
- MARTINI E. R. (1996), *La ricerca azione partecipata*, in *Il Lavoro di comunità*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- MARTINI E. R., TORTI A. (2003), *Fare lavoro di comunità*, Carocci Faber, Roma.
- NERESINI F. (1994), *La valutazione di un progetto*, cit. in G. Leone, M. Prezza, *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano.
- PASQUINELLI S. (2003), *La valutazione di impatto nell'ambito delle politiche sociali: esperienze sul campo, linee di sviluppo*, in U. De Ambrogio, *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma.
- RIPAMONTI E. (2000), *Ripensare la prevenzione*, in Comune di Monza, *Ripensare la prevenzione. Vent'anni di esperienze nel territorio*, Grafica Colombo, Lecco.
- SENNI P., BONORA A. (a cura di) (2001), *Valutazione e autovalutazione. Per una nuova cultura della valutazione, dieci scuole si raccontano*, TEMI, Bologna.
- SENNI P., VESCINI C. (2001), *Ricerca e autovalutazione. La cultura del progetto e della ricerca in dieci esperienze di autovalutazione*, in "Innovazione educativa", 4.
- ZANI B., NICOLI M. A. (1998), *Implicazioni operative per una comunità "competente"*, in Idd., *Mal di psiche. La percezione sociale del disagio giovanile*, Carocci, Roma.

Parte terza
Il racconto di alcune esperienze

Paola Marmocchi, psicologa, psicoterapeuta di indirizzo rogersiano e formatrice metodo Gordon, coordina uno Spazio giovani dell'Azienda sanitaria di Bologna. Si occupa di attività clinica e di progetti di promozione della salute rivolti ad adolescenti, genitori, insegnanti, educatori. Realizza corsi di formazione sulle competenze relazionali per operatori socio-sanitari. È docente presso i corsi di formazione quadriennali per psicoterapeuti dell'Istituto dell'approccio centrato sulla persona. Per Carocci ha pubblicato in collaborazione con Loretta Raffuzzi il volume *Le parole giuste. Idee, giochi e proposte per l'educazione sessuale* (1993).

Claudia Dall'Aglio, psicologa, psicoterapeuta di indirizzo rogersiano, formatrice metodo Gordon, lavora come libera professionista in ambito clinico e nella formazione con insegnanti, genitori, adolescenti, operatori sociali e sanitari. È membro dello staff dell'Istituto dell'approccio centrato sulla persona.

Michela Zannini è psicologa, psicoterapeuta di indirizzo rogersiano e lavora come libera professionista nelle scuole, in ambito clinico e sportivo. Si è perfezionata in psicologia dell'emergenza.

Pietro Mario Martellucci, psicologo dirigente, psicoterapeuta, lavora nei Servizi per la salute mentale dell'USL 7 di Siena. Professore a contratto di Metodologie di intervento in Psicologia di comunità presso la facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze, è docente al Master biennale di Psicologia di comunità di *Areté-Ecopoiesis* (Studio di formazione e consulenza psicosociale), nella sede di Livorno. Ha competenze specifiche nella formazione alla relazione e al *counseling* motivazionale e di *self-empowerment* rivolta a operatori sociali e sanitari, insegnanti e medici di medicina generale. È membro della Società italiana di medicina psicosomatica e conduttore di Gruppi Balint.

Massimo Santinello, docente di Psicologia di comunità presso l'Università degli Studi di Padova, si interessa della progettazione, dello sviluppo e della verifica di programmi di prevenzione e promozione del benessere in diversi contesti (scuola, comunità).

Karin Davoli, psicologa, è collaboratrice del Laboratorio Link, Laboratorio per la prevenzione e l'intervento sul territorio del Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione dell'Università degli Studi di Padova.

Elena Galbiati, psicologa, è collaboratrice del Laboratorio Link, Laboratorio per la prevenzione e l'intervento sul territorio del Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione dell'Università degli Studi di Padova.

Progetti Life Skills quale strategia per il benessere a scuola

di Paola Marmocchi, Claudia Dall'Aglio e
Michela Zannini

Le ricerche, le esperienze e le riflessioni metodologiche degli ultimi decenni nel campo della promozione della salute hanno segnato in modo concorde alcuni passaggi cruciali che riteniamo utile sintetizzare, per definire il quadro di riferimento che sta alla base del Progetto Life Skills che verrà descritto.

6.1

Dalla prevenzione alla promozione della salute

Negli anni Settanta e Ottanta la sanità si è caratterizzata per un forte investimento nel campo della prevenzione delle malattie, riconoscendo la necessità di non limitare l'atto sanitario alla cura e sottolineando l'importanza di interventi di educazione alla salute. Il presupposto teorico alla base di tali interventi poneva l'aumento delle conoscenze sui fattori individuali e sociali che incidono sulla salute quale elemento prioritario per facilitare una modificazione dei comportamenti. Tale modello identificava un problema sanitario e, attraverso campagne informative, tentava di diffondere le conoscenze su quel determinato argomento, non considerando la complessità dei fattori che determinano le scelte individuali nel campo della salute.

Nel tempo si è sempre più riconosciuto come l'adozione di comportamenti e stili di vita sani sia correlata a molti fattori di tipo individuale, sociale e culturale e passi attraverso due canali, quello cognitivo e quello emozionale. Ricerche ed esperienze hanno messo in luce come il possedere informazioni corrette non sia sufficiente ad adottare comportamenti sani, pur costituendo un requisito di base. Tutti sono ormai consapevoli dei danni legati al fumo di sigaretta, ma molti giovani continuano a passare attraverso questa forma di iniziazione, così come sono ampiamente conosciute le modalità di trasmissione dell'AIDS, ma ciò non è sufficiente a evitare comportamenti a rischio.

Parallelamente è aumentata la consapevolezza dell'enorme impatto che politiche e servizi al di fuori dell'ambito sanitario esercitano sulla salute, quali indirizzi e scelte in campo politico, economico, sociale ed educativo. Si è passati dal concetto di prevenzione, all'interno del quale la malattia andava conosciuta e contrastata, a quello di salute da tutelare e promuovere. La promozione della salute, definita come «il processo che consente agli individui di aumentare il controllo sulla propria salute»

(Carta di Ottawa, 1986), deve mettere in campo azioni e attività che incidano sui diversi fattori determinanti le condizioni di salute di una popolazione.

Il diffondersi di questi concetti e presupposti teorici ha portato anche a modificazioni nelle metodologie con cui si effettuano gli interventi di educazione alla salute e nel modo complessivo in cui la società e le diverse istituzioni collaborano per incidere sulla complessità dei fattori che determinano la salute di una popolazione.

6.2

Dal modello di tipo informativo al concetto di *empowerment*

Il cambiamento di prospettiva teorica ha determinato anche modificazioni nelle metodologie di intervento dei progetti di educazione alla salute. Il modello educativo della prevenzione veniva realizzato soprattutto attraverso campagne informative rivolte a un pubblico molto vasto o interventi in cui l'esperto spiegava e illustrava la malattia e i comportamenti da mettere in atto per prevenirla, considerando la persona come un contenitore passivo da riempire di informazioni corrette. Se invece si vogliono rendere protagoniste le persone della loro salute, occorre utilizzare una metodologia che le renda partecipi dell'esperienza, attivando sia il livello cognitivo che quello emozionale. È importante lavorare con piccoli gruppi, contesto all'interno del quale le persone possono compiere insieme un percorso di apprendimento partecipato e di cambiamento; occorre utilizzare strumenti che facilitino la partecipazione quali giochi, *role playing*, *brainstorming*, discussioni, alternando momenti di tipo esperienziale ad altri di rielaborazione cognitiva dell'esperienza.

Un concetto utilizzato per definire questo tipo di processo è quello di *empowerment*, con il quale si indica un'azione indirizzata ad aumentare il potere personale del singolo o della collettività, fornendo competenze e abilità al fine di gestire in prima persona la propria salute e il proprio benessere. L'esperto acquista allora il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, attiva e mobilita risorse già presenti nell'individuo e nel gruppo, potenzia il senso di autoefficacia, come un catalizzatore che può dare avvio a una serie di cambiamenti.

6.3

Da interventi attivati da un solo agente al lavoro di rete

La Carta di Ottawa del 1986 segnalò la necessità di intervenire sui diversi fattori che incidono sulla salute, segnando così il passaggio da un servizio sanitario come agente di prestazioni a una politica sanitaria che deve prestare attenzione a diversi fattori: equità sociale, tutela dell'ambiente, promozione del sostegno sociale e sviluppo delle capacità personali. Obiettivi così ampi richiedono un approccio intersettoriale alla promozione della salute, che vede impegnati organi di governo centrale, enti locali, servizi sanitari, sistema scolastico, enti e associazioni di volontariato. In Italia il Piano sanitario nazionale 1998-2000 ha recepito queste

indicazioni, proponendo l'attivazione di Piani per la salute locali, in cui il Servizio sanitario diventa una delle componenti di un'alleanza più vasta, volta a promuovere la salute della popolazione di un territorio. Una collaborazione intersettoriale può portare a vantaggi reciproci, attraverso una condivisione di strategie, esperienze e risorse.

La scuola rappresenta un contesto in cui è possibile raggiungere tutti i bambini e gli adolescenti; ha fra i suoi compiti quello di promuovere la crescita complessiva della persona, ha a disposizione personale qualificato che può svolgere una funzione importante nel promuovere quelle competenze del singolo e della collettività necessarie per compiere scelte responsabili nel campo della salute. Spesso la scuola delega a esperti esterni la trattazione delle tematiche relative alla salute, con il rischio che tali interventi non siano inseriti nel percorso didattico e rappresentino esperienze troppo limitate per incidere in modo significativo.

D'altra parte se pensiamo a un concetto di salute come benessere, nelle sue componenti fisiche, psicologiche, ma anche sociali e relazionali, dobbiamo convenire che la scuola può assumersi pienamente questo compito, perché l'obiettivo del processo educativo non è solo un apprendimento cognitivo, ma la crescita complessiva della persona. Una possibile risposta a queste esigenze può essere una collaborazione fra scuola, Enti locali, Aziende sanitarie, associazioni del territorio per costruire insieme progetti condivisi. Una progettazione integrata può far fronte ai forti cambiamenti culturali e sociali degli ultimi decenni, quali il confronto con culture diverse da quelle di appartenenza, l'influenza dei mass media, i modelli educativi della famiglia. Tali fenomeni hanno generato cambiamenti ma anche conflitti, che inevitabilmente vengono agiti e rappresentati nelle classi, per cui un insegnante oggi non può limitarsi al solo aspetto cognitivo della persona, ma deve possedere risorse, strumenti e competenze per affrontare la crescita emotiva e sociale del singolo e del gruppo.

6.4

Il Progetto Life Skills Education dell'OMS

Alla luce delle precedenti considerazioni per promuovere il benessere personale e sociale, per stabilire relazioni efficaci, per prevenire comportamenti a rischio nel campo della salute occorre possedere risorse e competenze tali da poter compiere scelte consapevoli nel campo della salute. Una persona capace di occuparsi del proprio benessere possiede un buon livello di autostima, fiducia nel proprio controllo personale, considerazione verso gli altri, possesso di Health e Life Skills. Tali fattori si acquisiscono durante i processi formativi dell'infanzia e dell'adolescenza e la scuola può essere un luogo adatto per potenziare nei bambini e negli adolescenti quelle competenze socio-emotive che l'OMS indica come Life Skills. Esse si possono definire come quelle abilità sociali e relazionali che permettono ai ragazzi di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità.

Con il termine “skills for life” si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l’instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress: tentativi di suicidio, tossicodipendenza, fumo di sigaretta, alcolismo, etc. Per insegnare ai giovani le “skills for life” è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all’apprendimento (Bollettino OMS “Skills for life”, 1, 1992).

Un gruppo di progetto internazionale, sulla base delle esperienze realizzate in diverse nazioni, ha individuato una serie di competenze di base che si ritiene utile potenziare, al di là delle differenze culturali e sociali dei diversi contesti; queste dovrebbero rappresentare il fulcro di ogni programma di educazione alla salute, indipendentemente dal contesto.

Presentiamo le definizioni di ogni skill, riprendendole dal documento dell’OMS (WHO, 1994):

Decision making (capacità di prendere decisioni): competenza che aiuta ad affrontare in modo costruttivo le decisioni nelle diverse situazioni e contesti di vita. La capacità di elaborare in modo attivo il processo decisionale può avere implicazioni positive sulla salute attraverso una valutazione delle diverse opzioni e delle conseguenze che esse implicano.

Problem solving (capacità di risolvere i problemi): competenza che permette di affrontare in modo costruttivo i diversi problemi, i quali, se lasciati irrisolti, possono causare stress mentale e tensioni fisiche.

Creatività: contribuisce sia al decision making che al *problem solving*, permettendo di esplorare le alternative possibili e le conseguenze delle diverse opzioni. La creatività inoltre può aiutare ad affrontare in modo versatile tutte le situazioni della vita quotidiana.

Senso critico: abilità nell’analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutandone vantaggi e svantaggi, al fine di arrivare a una decisione più consapevole. Il senso critico può contribuire alla promozione della salute permettendoci di riconoscere e valutare i diversi fattori che influenzano gli atteggiamenti ed il comportamento, quali ad esempio le pressioni dei coetanei e l’influenza dei mass media.

Comunicazione efficace: consiste nel sapersi esprimere, sia verbalmente che non verbalmente, in modo efficace e congruo alla propria cultura e in ogni situazione particolare. Significa esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e sentimenti; essere in grado di ascoltare in modo accurato, comprendendo l’altro. Significa inoltre essere capaci, in caso di necessità, di chiedere aiuto.

Skills per le relazioni interpersonali: capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo. Questo significa saper creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-sociale, sia in ambito amicale che familiare. Può inoltre significare essere in grado di interrompere le relazioni in modo costruttivo.

Autocoscienza: conoscenza di sé, del proprio carattere, dei propri punti forti e deboli, dei propri desideri e bisogni. Aumentare l’autoconsapevolezza può aiutare a comprendere quando si è stressati o sotto tensione. Rappresenta un prerequisito indispensabile per una comunicazione efficace, per relazioni interpersonali positive e per la comprensione empatica degli altri.

Empatia: capacità di comprendere gli altri, di “mettersi nei loro panni”, anche in situazioni che non ci sono familiari. L’empatia permette di migliorare le rela-

zioni sociali, soprattutto nei confronti di diversità etniche e culturali; facilita l'accettazione e la comprensione verso persone che hanno bisogno di aiuto e di assistenza, quali per esempio malati di AIDS o pazienti psichiatrici.

Gestione delle emozioni: significa riconoscere le emozioni in sé e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento e la capacità di gestirle in modo appropriato. Emozioni intense, come la rabbia e il dolore, se non riconosciute e gestite, possono avere effetti negativi sulla salute.

Gestione dello stress: consiste nel riconoscere le cause di tensione e di stress della vita quotidiana e nel controllarle, sia tramite cambiamenti nell'ambiente o nello stile di vita, sia tramite la capacità di rilassarsi, in modo che gli stress inevitabili non diano luogo a problemi di salute.

Solo dopo aver compiuto con i bambini e gli adolescenti un percorso che faciliti l'acquisizione di tali competenze è possibile proporre programmi di prevenzione dei diversi comportamenti dannosi per la salute (fumo, uso di sostanze, gravidanze indesiderate, incidenti stradali, infezione da HIV, bullismo). Infatti i progetti di Life Skills permettono di incidere sui meccanismi psicologici che sono alla base delle scelte nel campo della salute, rafforzando la personalità dei ragazzi e fornendo loro le competenze e le abilità necessarie.

Un ulteriore beneficio da questi progetti può derivare a livello di comunità: laddove sempre più rilevanti sembrano essere problemi di integrazione fra ragazzi di diverse culture e provenienze sociali, con fenomeni di prevaricazione e di bullismo, potenziare le abilità sociali e relazionali nei contesti scolastici può facilitare una convivenza positiva.

Un progetto educativo finalizzato alla crescita della persona nei suoi diversi aspetti, che si indirizzi non solo alla dimensione cognitiva, ma anche a quella emotiva e relazionale, può trovare nelle indicazioni dell'OMS linee guida per costruire un percorso organico e completo, evitando frammentazioni e dispersioni in una miriade di iniziative a volte sovrapposte e scarsamente integrate. Per essere efficace tale percorso deve essere continuativo, inserito come parte integrante e trasversale del curriculum scolastico, gestito dagli insegnanti i quali ne sono i promotori principali, all'interno di una rete più ampia di progetto, che veda la partecipazione dei genitori e degli enti e istituzioni del territorio che hanno fra i loro compiti azioni educative.

L'OMS nel definire le strategie per la costruzione di progetti di Life Skills indica, infatti, la necessità di creare un gruppo di progetto che coinvolga più attori, al fine di permettere un radicamento nella comunità dei valori che sono alla base del programma e rendere possibile una programmazione e valutazione condivise del progetto.

6.5

Un'esperienza di Life Skills Education

Il Progetto Life Skills che viene descritto è parte di un più ampio programma di promozione del benessere nelle scuole "Ascoltare e comunicare per crescere insieme" realizzato a Bologna, con la partecipazione dei quartieri Reno e Borgo Panigale, dello Spazio Giovani dell'Azienda sanitaria locale di Bologna e di tre Istituti Comprensivi del territorio

(nn. 1, 2 e 14) nel corso di tre anni scolastici (dal 2001 al 2004). Finalità principale del Progetto era quella di migliorare la qualità delle relazioni all'interno dei contesti scolastici e di creare opportunità di ascolto e di lettura dei comportamenti problematici dei ragazzi, al fine di comprenderli e trovare strategie condivise per superare le difficoltà.

Una delle azioni proposte è stata la formazione di un gruppo di insegnanti delle tre scuole medie inferiori, finalizzata a far acquisire le competenze necessarie per attivare nelle classi progetti per l'apprendimento delle Life Skills. Poiché la formazione in questo campo risulta complessa e prevede tempi lunghi per l'apprendimento e la sperimentazione delle nuove competenze, si è ritenuto utile affiancare ai docenti una psicologa che, in una prima fase, conducesse insieme a loro l'intervento nelle classi e mantenesse una funzione di consulente durante il terzo anno di sperimentazione, quando alcune insegnanti hanno iniziato a condurre in modo autonomo i progetti.

Riteniamo che tale modello sia efficace perché affianca alla formazione la possibilità di sperimentare sul campo le competenze apprese: i docenti sono rassicurati dalla presenza di un esperto, che garantisce la possibilità di condividere dubbi, riflessioni, idee e funge da modello di apprendimento in classe. Proporre un percorso per l'apprendimento delle Life Skills, infatti, richiede la capacità di utilizzare metodologie diverse da quelle tradizionalmente impiegate a scuola: non si tratta di fare lezioni frontali, ma occorre essere animatori di un gruppo e saper condurre discussioni fra i ragazzi. Infatti l'apprendimento delle Life Skills si realizza attraverso una metodologia di tipo attivo: gli studenti sono invitati a partecipare e a sperimentare ciò di cui si parla attraverso giochi e stimoli proposti dall'insegnante, che li aiuta poi a compiere una riflessione e rielaborazione delle esperienze.

Una lezione di Life Skills in genere si apre con un esercizio "rompi ghiaccio" che facilita l'espressione di qualcosa di personale e permette di creare un clima di attenzione e partecipazione all'interno del gruppo, che durante tale attività lavora con una disposizione a cerchio, a segnalare la possibilità di una comunicazione diretta fra i componenti della classe. L'insegnante introduce le skills che si vuole trattare e, in genere, chiede ai ragazzi quali sono le loro esperienze in quel campo, cosa ne pensano, come si comportano, in modo da coinvolgerli direttamente nel processo di apprendimento. Ad esempio se si vuole affrontare la skill "Decision making" l'insegnante può chiedere quali sono state alcune decisioni recenti che i ragazzi hanno preso, facendo loro porre attenzione al modo in cui sono arrivati a scegliere.

Il lavoro può essere svolto in una prima fase a livello individuale, poi a coppie e in sottogruppi. Questa differenziazione delle modalità di lavoro è molto utile perché attiva sia momenti di riflessione individuale che lavori in piccoli gruppi, che facilitano la partecipazione di tutti, fino alla discussione in cui è coinvolta l'intera classe, che permette di esporre le riflessioni e i lavori svolti nelle fasi precedenti, per cercare punti di similitudine e differenze e attivare una riflessione e rielaborazione comuni. L'insegnante può esporre quali sono solitamente i metodi attraverso cui si prendono decisioni, analizzandone limiti e vantaggi, per arrivare a illustrare un metodo più funzionale. A questo punto è importante che i

ragazzi lo sperimentino attraverso il role playing, al fine di apprendere tramite l'esperienza.

Questa è una metodologia molto utilizzata nella formazione e viene indicata dal documento dell'OMS come una proposta utile per l'apprendimento delle Life Skills, in quanto permette attraverso l'interpretazione di una scena di vita di identificarsi in vari protagonisti, di sperimentare diversi comportamenti e di imparare, divertendosi.

A conclusione dell'incontro l'insegnante in genere invita i ragazzi a sperimentare nel loro contesto di vita le nuove abilità apprese, segnando eventualmente su un diario i risultati e le riflessioni di tali esperienze, sollecitandoli a provare ripetutamente perché solo tramite l'esercizio è possibile cambiare il proprio comportamento.

L'apprendimento di una skill richiede in genere più incontri per analizzarne i diversi aspetti, lavorare sulle esperienze dei ragazzi, sperimentare le nuove modalità di comportamento. Ad esempio se pensiamo ad abilità complesse come quelle per le relazioni interpersonali o la comunicazione, comprendiamo come possa essere articolato e lungo un percorso che voglia affrontare diverse skills, individuando quelle più utili per il gruppo classe specifico. Pur facendo riferimento a linee guida dell'OMS e ad un quadro teorico e di esperienze definito, in ogni contesto occorre costruire un progetto specifico, rielaborando materiali e stimoli in modo creativo e personale (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2004).

6.6

Il percorso formativo dei docenti

La formazione degli insegnanti è iniziata con un gruppo costituito da una ventina di docenti; gli obiettivi di questo primo livello, di complessive 26 ore, sono stati così definiti:

- conoscere le Life Skills e il loro ruolo nella promozione del benessere a scuola;
- apprendere le competenze di base per l'insegnamento delle Life Skills;
- costruire progetti di Life Skills nelle classi;
- sperimentare i laboratori in alcune classi.

Nella prima fase del lavoro si è approfondito il progetto dell'OMS e le diverse skills, facendo scegliere ai docenti quelle che ritenevano più importanti, sulle quali si sarebbe lavorato negli incontri successivi (autoconsapevolezza, gestione delle emozioni, pensiero creativo). I primi moduli sono stati centrati sul potenziamento di alcune competenze indispensabili per svolgere il ruolo di animatore/facilitatore, utile per gestire le attività nelle classi. Si è dato spazio alle competenze di ascolto, alla capacità di inviare messaggi congruenti, alla tecnica del *problem solving* (Gordon, 1991). Il quadro di riferimento teorico è la psicologia umanistica, in particolare si è cercato di sviluppare negli insegnanti quelle competenze che Rogers (1980) ritiene necessarie e sufficienti per rendere efficace una relazione di aiuto, intesa come quella relazione in cui una persona si occupa della crescita e dello sviluppo di un'altra. Queste condizioni vengono da lui definite come empatia, accettazione positiva incondizionata e congruenza; esse costituiscono lo sfondo su cui si è basato tutto il nostro intervento, in quanto riteniamo che il vero cambiamento

sia non tanto nell'adottare particolari tecniche, ma nel modo di essere rispettoso, comprensivo e non giudicante dell'insegnante, fiducioso delle potenzialità dell'altro, desideroso non di esercitare il suo potere ma di confrontarsi, pur all'interno di ruoli e funzioni diverse. All'interno di questo approccio esistenziale abbiamo inserito alcuni elementi più tecnici che Gordon (1991) ha sviluppato sulla formazione, proponendo la metodologia attiva e partecipata quale modalità più efficace di apprendimento (Bandura, 1977).

Gli insegnanti hanno compreso come fosse diversa la modalità proposta dal loro stile di conduzione della classe; hanno mostrato interesse e disponibilità a sperimentarsi, pur segnalando le difficoltà del nuovo approccio. La metodologia di tipo attivo ha connotato l'esperienza; è indispensabile infatti conoscere e vivere in prima persona ciò che si andrà a proporre nelle classi e il percorso seguito dagli insegnanti è in parte sovrapponibile a quello che essi stessi presenteranno agli studenti. Non si può infatti chiedere ai ragazzi di sperimentare ad esempio un role playing se prima non se ne sono verificati direttamente la modalità di svolgimento, il senso dell'esperienza e l'efficacia. Quindi durante il percorso formativo si sono proposte le diverse attività della metodologia attiva, arrivando a sperimentare direttamente negli ultimi incontri possibili lezioni da svolgere in classe, con la conduzione dell'esperienza da parte di due insegnanti. Riteniamo che questa modalità di formazione, cioè la sperimentazione diretta del ruolo di facilitatore di un gruppo, sia un momento cruciale della formazione, perché permette di mettersi alla prova in un ambiente protetto, verificando quali sono le caratteristiche e i limiti personali nel gestire questa nuova esperienza.

L'ultima parte del lavoro è stata dedicata a costruire possibili progetti da proporre alle classi, di cui erano stati individuati le caratteristiche e i bisogni rilevanti, per adattare le proposte. I finanziamenti del progetto hanno permesso la realizzazione dei laboratori solamente in tre classi, non offrendo quindi a tutti gli insegnanti formati la possibilità di condurre l'esperienza con i propri studenti.

Nel secondo anno si è proposto, su richiesta degli insegnanti, un secondo livello per continuare il lavoro sulle skills di 12 ore e, contemporaneamente, è stato attivato un primo livello per docenti disponibili al percorso formativo, con una partecipazione anche di alcuni insegnanti delle elementari.

Il terzo anno, infine, ha visto una fase di approfondimento ulteriore (8 ore) rivolta ai docenti che avevano partecipato ai primi moduli formativi. L'obiettivo principale di questo terzo modulo era quello di migliorare le competenze di conduzione del gruppo e potenziare la funzione di animatore/facilitatore del docente, allo scopo di dare avvio a progetti condotti nelle classi dagli insegnanti in modo autonomo.

I partecipanti si sono sperimentati come conduttori essi stessi, proponendo agli altri membri del gruppo stimoli analoghi a quelli da attivare nelle classi. Queste proposte, pur essendo a volte percepite come un mettersi alla prova molto ansiogeno per alcuni, hanno sempre trovato volontari disponibili a condurre il gruppo con stimoli suggeriti dai formatori e hanno rappresentato esperienze formative estremamente utili. È infatti solo sperimentandosi in prima persona che è possibile per i do-

centi verificare quali sono le proprie modalità di conduzione; in un “laboratorio protetto”, cioè condotto all’interno del gruppo di formazione, sotto lo sguardo benevolo, ma anche critico, dei colleghi si possono mettere in gioco le proprie capacità e valutare i propri limiti, cercando di correggerli.

In ogni sessione, inoltre, si è affrontata una nuova skill, ampliando così anche le proprie conoscenze sui contenuti del programma. A conclusione di ogni livello della formazione è stato somministrato ai partecipanti un questionario di gradimento, che ha fatto sempre rilevare un buon apprezzamento delle proposte formative.

6.7

I laboratori di Life Skills nelle classi

La sperimentazione del progetto Life Skills è iniziata dopo il primo corso di formazione per i docenti all’interno di alcune classi di due scuole medie ed è proseguita nei due anni successivi, con un ampliamento dell’intervento anche in alcune classi di scuola elementare. Durante questi tre anni la metodologia e gli obiettivi generali del Progetto, pur adattandosi ai singoli contesti, non sono stati sostanzialmente modificati, mentre si è posta maggiore attenzione nella scelta delle classi in cui realizzare i laboratori.

Le scuole inizialmente avevano scelto di attivare i progetti nelle classi più problematiche, con ragazzini e ragazzine difficili da coinvolgere e gestire durante le lezioni, con l’aspettativa che questo intervento potesse modificare dinamiche interpersonali complesse o aumentare la motivazione e la partecipazione al percorso scolastico. Dopo le prime sperimentazioni, che non hanno potuto migliorare in modo significativo situazioni molto compromesse, si è giunti a progettare programmi pluriennali, non più avviati sull’emergenza quanto piuttosto sull’ipotesi che il Programma Life Skills possa rappresentare un utile momento di crescita per la classe intera, indipendentemente dalle sue caratteristiche.

Un progetto triennale infatti può entrare a far parte del percorso didattico di ogni classe e costituisce un investimento in termini di salute e di benessere, mentre interventi più limitati nel tempo, attivati per situazioni di “emergenza”, risultano scarsamente efficaci.

Il coinvolgimento degli insegnanti diventa fondamentale nell’ottica di un lavoro di questo tipo. I docenti infatti riconoscono da un lato un maggior bisogno di “attenzione psicologica” nelle classi, dall’altro molti di loro esprimono sentimenti di rabbia e frustrazione per la difficoltà, se non talvolta per l’impossibilità, di concentrarsi sulla didattica, sui saperi, su quello che è il loro ruolo istituzionale, a causa di problematiche di carattere relazionale e di gestione del gruppo, che occupano il loro tempo e le loro energie. “Che gli psicologi facciano gli psicologi; noi vogliamo fare gli insegnanti” ci si sente spesso dire; ma al tempo stesso questa richiesta si scontra con una realtà in cui fare l’insegnante diventa sempre più complesso, in quanto l’attenzione agli aspetti relazionali, motivazionali e comportamentali in molte occasioni inevitabilmente diventa prevalente.

Il Progetto Life Skills non intende attribuire agli insegnanti il ruolo di psicologi, quanto piuttosto consentire loro di vivere in maniera più

gratificante il rapporto con gli alunni e le alunne, per conoscerli meglio, sentirsi più vicini emotivamente, aiutandoli al tempo stesso ad affrontare con maggiori competenze le loro esperienze di vita. La sperimentazione del Progetto in questi anni, realizzata grazie al contributo di idee fornito dalle insegnanti durante i corsi di formazione e le attività svolte insieme, ha potuto strutturarsi in modo più preciso e al tempo stesso flessibile rispetto alle caratteristiche delle diverse realtà scolastiche.

Se da un lato gli obiettivi definiti dal Progetto Life Skills sono quelli di migliorare il benessere dei ragazzi e delle ragazze nell'ambiente scolastico, attraverso l'apprendimento di abilità utili per poter gestire l'emotività e le relazioni sociali, dall'altro occorre definire per ciascuna delle classi coinvolte obiettivi specifici, costruiti sulle esigenze e le peculiarità degli alunni, delle alunne e della storia di quella singola classe. Questo rende indispensabile prevedere una programmazione degli interventi in collaborazione stretta tra insegnanti e psicologa, al fine di individuare proprio quella componente specifica per ogni singola classe.

Oltre che in fase di programmazione, questo tipo di lavoro congiunto è proseguito *in itinere*, per consentire un monitoraggio costante del percorso, così da adeguare i programmi alle risposte e bisogni specifici di quel gruppo. L'esigenza di incontrarsi è entrata talvolta in conflitto con la realtà scolastica fatta di impegni "extra-classe" sempre crescenti per i docenti così che, se da un lato questi momenti sono vissuti come necessari e fondamentali, dall'altro, soprattutto in certe fasi dell'anno, diventano difficili da realizzarsi.

Un ulteriore elemento che rende a nostro avviso problematica la gestione di interventi finalizzati al benessere a scuola è la presenza, in molte realtà, di diversi progetti che prevedono figure esterne nelle classi. Dopo anni di lavoro nelle scuole, siamo giunte a pensare che questo "riempire" lo spazio scolastico di cose e di persone, con progetti che si susseguono e spesso si sovrappongono, finisca per essere controproducente rispetto agli obiettivi prefissati e in talune realtà sono i ragazzi stessi a richiedere di terminare tutte queste attività.

Progetti come Life Skills così come altre esperienze simili, offrono ai ragazzi la possibilità di esplorare i propri vissuti emotivi, la loro storia, ma il gesto di "aprirsi", raccontando qualcosa di sé agli altri, è talmente delicato e profondo da richiedere la possibilità di una continuità e durata nell'esperienza. Riteniamo pertanto importante che la scuola, nelle sue diverse componenti, compia scelte e definisca delle priorità, valutando i bisogni, definendo quali progetti possono essere attivati, garantendo che anche interventi "esterni" abbiano una continuità negli anni.

Alla luce di quanto detto pensiamo che sia possibile pensare e organizzare percorsi differenziati fra scuola elementare e media, riproponendo da un lato le stesse tematiche con livelli di approfondimento diversi, e dall'altro centrando la propria attenzione sulle caratteristiche della classe.

Nella scuola elementare il percorso potrebbe interessare il triennio (3^a, 4^a, 5^a), partendo dal lavoro sulla conoscenza e gestione delle emozioni e dello sviluppo del pensiero creativo per arrivare a condividere ed elaborare insieme aspettative ed emozioni legate al passaggio al ciclo successivo.

- Nella scuola media il percorso potrebbe così declinarsi nei tre anni:
- in prima media gli obiettivi principali sono l'accoglienza, la costruzione del gruppo classe e di un clima positivo e di aggregazione fra ragazzi e ragazze. Le skills di gestione delle relazioni interpersonali e quelle di sviluppo della componente creativa possono rappresentare un utile strumento in questa direzione;
 - in seconda media è utile posizionare il *focus* dell'intervento sulle relazioni all'interno della classe, per migliorarle e superare eventuali difficoltà fra compagni, compagne e insegnanti, lavorando sulle emozioni che accompagnano le relazioni, sulla loro gestione e sul comportamento conseguente. Un tema importante è che spesso anima i rapporti a questa età è quello delle relazioni fra maschi e femmine. Da un lato la separazione si fa netta e rende difficile la comunicazione, dall'altra cominciano a farsi strada un interesse reciproco, un'attrazione data dalla diversità, dall'appartenenza a un genere differente;
 - in terza media, infine, il lavoro attraverso le skills di "Autoconsapevolezza", "Decision making" e "Problem solving" potrebbe aiutare i ragazzi e le ragazze ad affrontare con maggiore consapevolezza la scelta della scuola superiore e a gestire la separazione dai compagni e dalle compagne.

Nell'esperienza realizzata all'interno delle classi medie i primi incontri sono stati dedicati ad approfondire la conoscenza fra i ragazzi e le ragazze del gruppo classe, alla raccolta delle loro aspettative sul progetto e alla illustrazione di quelle che sono le Life Skills. Gli incontri successivi, differenziati in base alle caratteristiche delle singole classi, sono stati dedicati al lavoro sulle emozioni, sull'autoconsapevolezza, sulla gestione delle relazioni interpersonali e sulla presa di decisioni.

Utilizzare attività esperienziali, di movimento attraverso scenette, role play, ricordi guidati, costruzione di cartelloni ha aiutato i ragazzi a creare un clima disteso e piacevole nella classe e ad esprimersi senza timori di fronte ai compagni o agli adulti. La metodologia attiva ha permesso altresì di sviluppare la componente creativa e, attraverso esercitazioni in piccoli gruppi, le capacità organizzative e relazionali.

Il momento del "cerchio", cioè una discussione di tutta la classe, ha aperto e chiuso ogni incontro, definendo l'alternanza fra le attività pratico-esperienziali e i tempi di discussione e riflessione. È fondamentale definire le regole del "circle time" (Francescato, Putton, Cudini, 1986) insieme alla classe: parlare uno alla volta, alzare la mano per prendere la parola, non giudicare i compagni per quanto stanno raccontando in quel momento, impegnarsi a non raccontare altrove quanto espresso durante il lavoro in classe devono diventare modalità condivise nel discutere insieme.

Nel corso del lavoro i ragazzi sono stati spesso richiamati al rispetto di queste regole; se infatti il "cerchio" facilita la libera espressione, crea un clima positivo e rappresenta un'attività gratificante per gli studenti, al tempo stesso, essendo un momento poco strutturato, determina a volte difficoltà di gestione del gruppo e richiede all'operatore una maggiore direttività al fine di garantire la prosecuzione del lavoro. Si è potuto constatare come, laddove le classi appaiono particolarmente vivaci, modificare spesso la struttura delle attività (cerchio, piccolo gruppo, lavoro

in coppia) sia funzionale al mantenimento dell'attenzione. Alcune insegnanti, alla luce del piacere degli alunni a svolgere attività in cerchio e dell'utilità di questi confronti, hanno deciso di adottare tale modalità anche per condurre alcune lezioni curricolari, al di fuori quindi del progetto.

In talune classi a metà del percorso proposto si è avuta la necessità di dedicare uno spazio alla riflessione sul lavoro fatto e sui bisogni dei ragazzi, a fronte di un crescente disinteresse da parte di alcuni. Sono stati raccolti suggerimenti e proposte e si è tentato di ricalibrare il lavoro. Non sempre però questo è servito a creare interesse e partecipazione e ciò ha condotto inevitabilmente a una riflessione rispetto all'"obbligatorietà" di certe proposte, contrapposta a una "scelta libera", individuale, di aderire o meno a una esperienza. Infatti se il progetto viene attivato per la necessità di gestire delle situazioni problematiche, allora è inevitabile includere proprio le persone più in difficoltà e meno motivate nel lavoro. Viceversa l'esigenza di rispondere a un bisogno di benessere più generale vorrebbe forse che si offrisse la possibilità di scegliere individualmente se aderire o meno ad una proposta. Una libera adesione dei ragazzi permetterebbe alle persone motivate e disponibili di vivere un'esperienza più arricchente e meno frustrante di quella condotta in una classe con altri compagni non disponibili a mettersi in gioco, che rendono difficile il lavoro nel gruppo.

Un altro tema più volte emerso nel corso delle attività è stato quello legato alla tematica della differenza di genere, in quanto nelle scuole medie, ma già anche alle elementari, essa risulta centrale nel guidare le dinamiche delle classi. Occorre allora assumere tale differenza progettuale e, anziché ignorarla, coglierla nel suo esprimersi e divenire. È importante creare spazi *ad hoc* per discutere separatamente con i ragazzi e le ragazze, sottolineare tale differenza laddove emerge durante le attività, soffermarsi e interrogarsi su quanto e come essa diriga le nostre relazioni interpersonali e lo sviluppo individuale.

Le skills della gestione delle "relazioni interpersonali" e delle "emozioni" hanno consentito momenti di riflessione e confronto su questo tema. Si sono costruiti cartelloni sul "mondo dei maschi" visto dalle ragazze e viceversa, si sono messe in scena rappresentazioni e scene di vita a scuola che ritraevano i due gruppi in interazione o separati, si sono portate esperienze di vissuti e di consuetudini familiari. Durante i laboratori l'operatore o l'insegnante possono decidere di "mescolare" i generi, creando momenti di comunione e conoscenza fra le parti, o diversamente di mantenere spazi e tempi in cui i maschi e le femmine possano vivere e sperimentare in maniera separata le loro modalità "solo al maschile" e "solo al femminile".

Un discorso a parte merita l'attività condotta con le classi terze medie e indirizzata all'orientamento scolastico. Preso atto che, nonostante le numerose informazioni che possiedono oggi i ragazzi sui percorsi e sulle sperimentazioni avviate nelle diverse scuole, spesso la scelta della scuola superiore diventa un momento di grande difficoltà e di ansia, si è deciso di concentrarsi sulla componente emotiva e sui sentimenti che si legano a questa decisione. "Seguire i propri sogni e desideri o piuttosto quelli dei genitori?"; "Deludere i professori o assecondarli iscrivendosi a

un certo istituto?"; "Lasciare i compagni o proseguire verso scelte che garantiscono la possibilità di vedersi ancora?"; o più semplicemente "Crescere o rimanere piccoli?".

Per affrontare questi temi si è proceduto organizzando alcuni incontri in grande gruppo inerenti le skills del "Decision making" e dell'"Autoconsapevolezza", al fine di aumentare le competenze relative al compiere scelte valutando i pro e i contro delle varie ipotesi. Successivamente si è suddivisa la classe in piccoli gruppi e si è lavorato sulle decisioni che ciascuno aveva compiuto. I ragazzi si sono scambiati consigli, hanno elaborato altre strategie per affrontare meglio le difficoltà della terza media e si sono confrontati sulle problematiche emerse. Il lavoro si è chiuso con un incontro finale in cui oltre a riconsiderare le scelte scolastiche individuali, si sono recuperate alcune delle tematiche sviluppate nel corso del lavoro in sottogruppi: incomprensioni con i genitori, timori per il futuro, difficoltà fra compagni, compagne e insegnanti.

Nelle scuole elementari il progetto ha coinvolto due classi; una quarta con un lavoro biennale e una quinta per un solo anno. Nella prima classe l'obiettivo era quello di recuperare un clima di gruppo molto deteriorato da inserimenti e allontanamenti problematici di alcuni bambini durante gli anni precedenti. Senso di impotenza, negatività, rabbia erano i sentimenti prevalenti. Il lavoro di espressione e di elaborazione di questi sentimenti, fatto a partire da un'attività di studi sociali già avviata dall'insegnante, ha caratterizzato il percorso con i bambini e le bambine durante il primo anno di lavoro. Nel secondo anno invece si è deciso di sottolineare il clima positivo che nel frattempo si era creato e di lavorare sulla fiducia reciproca, le "carezze" emotive e le relazioni fra gli alunni. I bambini sono stati invitati a scambiarsi messaggi positivi, a lavorare in gruppi cooperando al raggiungimento di un obiettivo comune.

Nella classe quinta, invece, la proposta mirava ad aiutare i bambini e le bambine nell'immaginare e vivere il passaggio alla scuola media. Le insegnanti che nel corso dei cinque anni avevano raccolto molto materiale prodotto dai ragazzi, lo hanno recuperato e messo a disposizione per il progetto: ritagli, disegni, inviti di compleanno, avvisi... Si è ricostruita una memoria della classe, si sono elaborati episodi di vita e a partire da questi si è cercato di proiettarsi nel futuro della scuola media, valutando pro e contro della nuova situazione, raccontando ansie e paure legate all'esame, all'accettazione di compagni nuovi, alla riorganizzazione del metodo di studio e alla crescita.

Per entrambe le classi è stato di grande aiuto l'utilizzo di fiabe, narrate a "puntate", che hanno funzionato come sfondo integratore delle attività. Raccontare una storia a puntate consente, oltre a creare un clima di attesa e aspettativa rispetto al progetto, di tessere un filo che collega i vari momenti dando loro un senso. Nelle classi delle elementari è risultato molto proficuo l'impiego della metodologia attiva con scenette, role playing; l'utilizzo di arti figurative e plastiche che, partendo da stimoli lanciati attraverso le fiabe, ha permesso di centrare l'attenzione sulla sfera dei vissuti e delle emozioni individuali. Al termine degli incontri, il materiale prodotto è stato raccolto in un grande libro e consegnato alla classe come strumento su cui continuare eventualmente a lavorare.

Nel corso del terzo anno di sperimentazione del progetto, alcuni docenti di una scuola media hanno iniziato a condurre dei laboratori nelle classi in modo autonomo, con la consulenza e la supervisione della psicologa con la quale avevano condotto le esperienze durante gli anni precedenti.

Riteniamo che questo rappresenti il risultato più significativo del Progetto, in quanto ha permesso di attivare nei docenti le competenze necessarie a gestire gli interventi in prima persona. Infatti, come rileva l'OMS nel documento guida sui Progetti di Life Skills, è necessario un tempo che va dai due ai quattro anni per far funzionare un programma di Life Skills e se i docenti, pur con un lungo periodo di formazione e di sperimentazione, acquisiscono e fanno proprio un patrimonio di competenze, si può senz'altro affermare che l'investimento, sia in termini di risorse finanziarie che umane, è stato efficace.

Bibliografia

- AA.VV. (1998), *Corpo, aggressività e violenza*, in "Quaderni del progetto 'Alla scoperta della differenza'", Monteveglio Osservazioni, Bologna.
- BANDURA A. (1997), *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- BERTINI M. et al. (2001), *I programmi di Life Skills Education (LSE) nel quadro della moderna psicologia della salute*, in "Psicologia della salute", 2, pp. 11-31.
- BODA G. (2001), *Life skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Milano.
- FRANCESCATO D., PUTTON A., CUDINI S. (1986), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socioaffettiva dalla materna alla media inferiore*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- GORDON T. (1991), *Insegnanti efficaci*, Giunti e Lisciani, Teramo.
- MARIANI U., SCHIRALLI R. (2002), *Costruire il benessere personale in classe*, Erickson, Trento.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M. (2004), *Educare le Life Skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento.
- MARMOCCHI P., RAFUZZI L. (1993), *Le parole giuste*, Carocci, Roma.
- NOVARA D. (1987), *Scegliere la pace: educazione ai rapporti*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- PELLAI A., MARZORATI P. (1999), *Educazione alla salute. Standard e linee guida dalla scuola elementare alla scuola superiore*, Franco Angeli, Milano.
- PUTTON A., *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma.
- RAFFUZZI L., INOSTROZA N., MALMESI A. (1996), *Scoprirsi. Percorsi per l'educazione socioaffettiva e sessuale*, Carocci, Roma.
- ROGERS C. (1980), *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze.
- ID. (1981), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1993), *Life Skills Education in schools (WHO/MNH/PSF/93. A Rev.1)*, Genève.
- ID. (1994), *Life Skills Education for children and adolescent in schools*, Genève.

I CIC come servizio di rete per le scuole. Esperienza nell'Azienda USL 7 di Siena di *Pietro Mario Martellucci*

Nel 1990 si pongono le basi per l'istituzione di Centri di Informazione e Consulenza nelle scuole medie superiori. I CIC hanno mostrato di essere un'espressione evoluta nel processo educativo e formativo, ponte tra realtà interna ed esterna alla scuola, connotato da una *liaison* paradigmatica nei suoi fattori costitutivi. Crediamo che la dimensione relazionale dell'ascolto e le sue valenze epistemologiche e antropologiche si esprimano compiutamente soprattutto nella relazione quotidiana degli insegnanti con i propri studenti, in un ascolto che esalta le valenze della comunicazione intorno al mondo della vita e le trame narrative che lo sostengono, con un significato ontologico che lega il raccontare con l'essere.

7.1

Premessa

L'art. 26 della legge 26 giugno 1990 poneva le basi per l'istituzione di Centri di Informazione e Consulenza nelle scuole medie superiori. I cambiamenti nella scuola e quelli dei servizi sanitari hanno portato a organizzare questi centri secondo modalità diversificate dove la motivazione di alcuni insegnanti, la partecipazione degli studenti e le risorse professionali, presenti nell'azienda sanitaria, hanno reso possibili i CIC con una loro fisionomia e un profilo caratterizzante la zona di appartenenza e talvolta il singolo polo scolastico. Un percorso differenziato è quello seguito nelle quattro zone dell'Azienda USL 7 di Siena, ognuna mobilitata ad accogliere domande e istanze specifiche delle proprie comunità scolastiche a fronte delle risorse e delle competenze presenti nei servizi sanitari territoriali.

L'adozione del paradigma sulla promozione della salute nella scuola ha orientato gli interventi da parte di "esperti" esterni nella scuola acquisendo alcuni caratteri:

- il ruolo attivo dei soggetti a cui ci si è rivolti;
- l'esigenza di ascoltarne la voce e di leggere attentamente la domanda;
- considerare la competenza degli esterni sempre all'interno di un servizio di rete;
- richiedere al professionista esterno soprattutto competenze di *counselling*.

Come autentico modello di *enactment* organizzativo, i CIC si costituiscono come un contesto generatore ed al contempo ordinatore delle va-

rie istanze, iniziative, progetti orientati da una policy nota e condivisa tra studenti, insegnanti, genitori, operatori e figure significative presenti all'interno della rete dei servizi o anche semplicemente della rete sociale degli studenti stessi.

In analogia sono sorti “centri di ascolto” negli Istituti comprensivi rivolti soprattutto agli studenti della scuola media, proponendo un particolare modello di relazione d'ascolto, interamente gestito da insegnanti tutor, sostenuti/e da altri insegnanti sensibilizzati e formati, costitutivi dei propri consigli di classe, all'interno di un set costruito, definito e specifico, da utilizzare quando necessario, in supervisione permanente. Riferendoci al *counselling* intendiamo identificare, ai fini di questo contributo, la sola esperienza all'interno dei CIC.

Le finalità più generali che orientano questa complessa operatività sono quelle di lavorare sui fattori di protezione dei giovani studenti, stimolare le loro capacità e risorse, orientati da una sensibilità ad adottare criteri di ricerca, sovente di senso clinico, psicosociale o comunitario, a partire dai contenuti del narrarsi che il giovane adolescente produce nello scenario del *counselling* o dell'ascolto.

Lo “spazio dell'ascolto” assume una determinata configurazione, definendo non solo un luogo, ma anche un modo di intervenire e partecipare alla vita della scuola. Una forma propria della comunità, nella quale attraverso il fronte a fronte consulente-consultante, si definiscono reciproci spazi di lavoro.

7.2 Il *counselling*

Solo una formazione psicologica adeguata consente di acquisire le competenze utili per un ascolto riflessivo, attivo, partecipe ed empatico. La formazione in psicologia clinica e/o in psicologia di comunità predispongono opportunamente per gli interventi di *counselling*. Crediamo necessario disporre di quelle abilità che permettano di definire un problema in termini psicologici, utilizzare un linguaggio psicologico per descriverlo, adoperare un quadro di pensiero psicologico per comprenderlo e utilizzare delle forme di intervento psicologico per trattarlo.

Il ruolo del *counselling* nella promozione della salute è volto a sostenere i processi di crescita personale e sociale dell'individuo.

Nella nostra esperienza, il *counselling* è condotto da uno psicologo clinico di orientamento cognitivista, con formazione in Psicologia di comunità.

A fronte dei numerosi interventi rivolti ai gruppi, e più in generale alla comunità della scuola, l'attività di *counselling* riporta l'attenzione alla soggettività, promuove iniziative automotivanti, individua e analizza i bisogni soggettivi e si dispone come opportunità di fronteggiamento efficaci delle situazioni di stress.

Possiamo identificare gli obiettivi specifici come:

- contribuire a definire la natura e la profondità dei problemi posti;
- ri-significare la “sintomatologia” proposta all'interno della storia personale e del proprio ambiente di vita;
- contenere la prospettiva della medicalizzazione;

- rendere maggiormente manifeste le capacità e le risorse personali e di *coping*;
- avviare un'interazione efficace e fiduciaria tra soggetto e sistema sanitario.

La valenza *maieutica* del colloquio si adatta con flessibilità ai bisogni e alle esigenze specifiche del consultante, il quale non essendo propriamente un paziente, pone in prima istanza racconti, storie, sogni, piuttosto che sintomi.

Emerge il desiderio di ricevere qualcosa dall'altra persona, verificare la propria accettabilità e amabilità, essere soprattutto considerato; cogliere un'opportunità di crescita e la possibilità di scoprire, concettualizzare e generalizzare il modo di utilizzare in futuro le proprie risorse. Ritenendo che il consultante abbia generalmente le risorse necessarie per affrontare i propri problemi, il consulente si dispone ad aiutarlo seguendo un approccio non direttivo, rispetto alle ansie personali, alle ripercussioni di una bassa autostima e di una incerta *self efficacy*. Il rapporto del consultante con il proprio consulente rimane aperto a scuola, nel corso degli anni, accompagnando lo studente, se lo richiede, nel personale processo evolutivo di ricerca di senso dei problemi e delle possibilità concrete nell'affrontarli.

Le implicazioni di rapporto con le famiglie e la gestione delle informazioni emerse dal colloquio assumono importanti valenze etiche. L'eventuale richiesta di coinvolgimento degli insegnanti tutor o del consiglio di classe implica una ridefinizione dei contenuti acquisiti e la ricerca della risposta pertinente. A partire dal: "Che possiamo fare?" si approda a un: "Cosa significa veramente; cosa significa per noi questa manifestazione o questo fenomeno segnalato?". Raramente sono poste domande sulle difficoltà di apprendimento, bensì su comportamenti individuali e relazionali osservati nella classe o nelle interazioni più comuni. Si configurano quindi interventi senza "diagnosi", ma centrati sulla comprensione fenomenologica dei segni e dei linguaggi espressivi e orientati a far emergere al meglio le competenze personali, i fattori dell'autostima o il senso produttivo della *self efficacy*.

L'intero processo del *counselling* verte sulla capacità di "aiutare gli altri ad aiutare se stessi", piuttosto che sulla soluzione di problemi al posto altrui, o sulla distribuzione di saggi consigli. L'orientamento è costantemente rivolto allo sviluppo dell'individuo e al suo *empowerment*.

I temi della vita affettiva e dei modelli della comunicazione interpersonale nel set dell'incontro sono caratterizzati da una particolare forza e desiderio di soffermarsi, di essere ascoltati da un interlocutore in gran parte silenzioso, che non dà soluzioni né "farmaci" miracolosi, ma riconduce alla forza dell'incontro alcune chiavi ermeneutiche che aprono alle possibilità, richiama all'esigenza di riconoscere il proprio "Io desiderante", il ruolo delle emozioni e della loro espressione come fattori primari di equilibrio della mente e del corpo.

L'attività del *counselling* nella scuola si ispira direttamente alle modalità di procedere nel colloquio riferite da Sullivan (1967), ovvero:

- una fase dell'accoglienza, caratterizzata da un ascolto partecipe ed empatico, nel quale è sospesa ogni iscrizione diagnostica;
- la valutazione delle esigenze reali o "immaginarie" riferite all'incon-

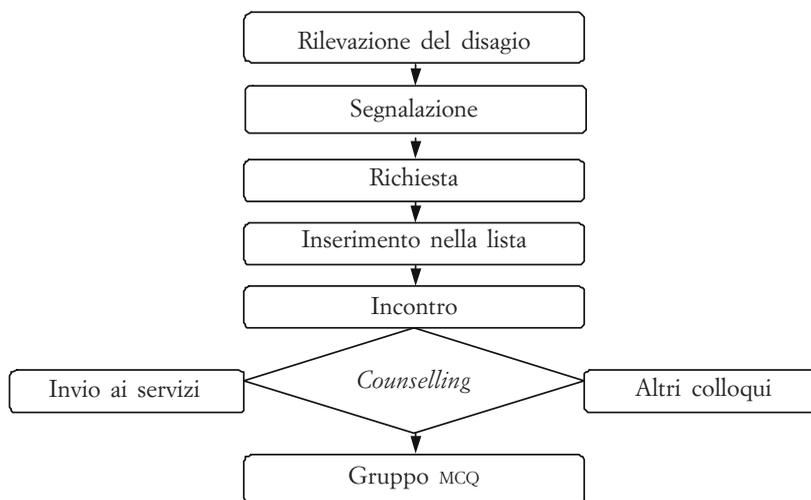
tro, condizione che permette la vera costruzione relazionale del processo di *counselling*;

– la conclusione del colloquio, dove si decide se e come lasciare aperta la possibilità di utilizzare nuovi incontri, che potranno dislocarsi anche negli anni a seguire, focalizzando così la motivazione e la responsabilizzazione personale dello studente.

L'attività di *counselling* si dispone lungo un processo descritto sinteticamente in FIG. 7.1.

FIGURA 7.1

Processo dell'attività di *counselling* descritto sinteticamente



Il confine del *counselling* non è comunque delimitato dall'intervento tecnico professionale individuale, ma è aperto alla comprensione del funzionamento più generale della comunità nella quale la scuola risiede, in una prospettiva essenzialmente antropologica nella quale convergono modalità diverse di comprendere e di sentire, riferite al soggetto, all'individuo, alla persona. Certamente, esistono un comprendere e un sentire fenomenologico e umanistico capaci di integrare approcci propri della Psicologia di comunità, ad esempio, quello del costrutto di *self empowerment* e anche quello di stile cognitivo comportamentale quale il *problem solving*.

Il setting è definito all'interno della comunità della scuola, in orario curriculare, una disposizione della relazione all'interno di rappresentazioni simboliche. La generatività di significati intorno all'attività del *counselling*, sia per gli studenti, sia per tutti gli altri soggetti, determina il modo di intendere e di reagire da parte della scuola come comunità, come istituzione e come cultura organizzativa. Il *counselling* costituisce la principale e più profonda anima narrativa del CIC.

7.2.1. Vantaggi e punti critici nell'attività del *counselling*

All'interno della *flow chart* che definisce il processo di *counselling*, si osservano alcune criticità e si apprezzano alcuni vantaggi. Nella nostra esperienza i vantaggi del *counselling* convergono intorno a sette fattori, come mostrato nella SCHEDA 7.1.

SCHEDA 7.1

Vantaggi del *counselling*

- avvio di un intervento precoce sui primi sintomi di disagio a fronte di fattori personali, familiari e ambientali di stress;
 - attuazione di un intervento specifico, a testimonianza di un messaggio positivo, ovvero: che “si può essere aiutati, se lo vogliamo!”;
 - espressione della partecipazione attiva dello studente, in quanto consultante;
 - introduzione di nuove prospettive e nuove possibilità nella soluzione dei problemi, attraverso l'attivazione delle risorse individuali interne ed esterne;
 - iniziativa che lo studente (o le amiche/gli amici vicino a lei/lui) ha preso e che la scuola riconosce e sostiene;
 - acquisizione di conoscenze sul mondo della vita (*Lebenswelt*) dello studente che possono ispirare e guidare interventi educativi mirati a sostenere abilità sociali e fattori di intelligenza emotiva;
 - efficace strumento di controllo dell'ansia collettiva, a partire dal suo inserimento dichiarato e confermato annualmente nel POF d'Istituto.
-

I punti critici vengono identificati nei sette fattori elencati nella SCHEDA 7.2.

SCHEDA 7.2

Punti critici del *counselling*

- assunzione di una delega “riparatrice” dei problemi, trascurando talvolta un'accorta analisi della domanda e connotando l'approccio in senso prettamente clinico;
 - riservatezza non sempre pienamente garantita e sovente precarietà del setting;
 - possibile collusione tra consulente e insegnante/i, rispetto al consultante;
 - difficoltà di valutare l'incisività e l'efficacia degli interventi nel medio-lungo termine;
 - farsi carico solo parzialmente della complessità psicosociale del disagio psichico e fisico, con possibile percezione degli interventi come frammentati e dispersi;
 - richiesta sempre maggiore di interventi di cura, di riparazione, di adattamento, da parte dell'istituzione scolastica;
 - difficoltà di coinvolgere adeguatamente i familiari dello studente, o altre figure istituzionali, quando necessario.
-

7.3 Il modello del *self empowerment*

Il costrutto dell'*empowerment* costituisce un nucleo teorico e un supporto operativo centrale per la psicologia di comunità. I riferimenti definitivi essenziali per la sua traduzione nella pratica sono quelli che lo identificano nel «processo di acquisizione di potere, inteso come capacità di intervenire attivamente sulla propria vita» (Rappaport, 1981) e di *empowerment* come un processo mediante il quale gli individui aumentano la possibilità di esercitare un controllo attivo sulla propria esistenza, espresso pienamente dalla sinergia del *self empowerment* e dell'*empowerment* ambientale. *Empowerment* definisce sia uno stato-risultato di una persona od organizzazione rispetto a un'area che lo riguarda, sia il processo operativo attraverso cui tale condizione-risultato viene raggiunta (Bruscaglioni, Capizzi, Gheno, 1996).

Nella pratica del *counselling* di *self empowerment*, vengono esaltati i fattori della soggettività, collocata nel contesto di vita della persona. L'eserci del consulente traduce il linguaggio di un autentico interesse e considerazione per l'altro. Una condizione che libera stimoli potenti nel richiamare a se stessi tutte le proprie capacità. È ancora meglio rappresentata dalla formulazione dell'«esserci in movimento», ovvero consulente e cliente vanno alla meta prefissata, con modalità dinamiche interagenti, alimentate dall'energia del desiderio, orientate all'espansione delle possibilità.

Il concetto di comunicazione generativa è un'espressione della tipologia della comunicazione nel colloquio di *counselling*, come è stata formulata da Bruscaglioni, Gheno (2002), all'interno di uno schema interpretativo, riconducibile alla SCHEDA 7.3.

SCHEDA 7.3

Schema interpretativo

A (a) - B (b) COMUNICAZIONE CONFERMATIVA A (a) - B (b):
rassicura delle opinioni + conferma nel rapporto

A (a) - B (b) COMUNICAZIONE SCAMBIATIVA A (a+b) - B (b+a):
comunicazione incisiva, provocatoria

A (a) - B (b) COMUNICAZIONE GENERATIVA A (a+b+c) - B (b+a+c):
l'esito del processo porta a qualcosa che non c'era prima

Fonte: Bruscaglioni, Gheno (2002).

Attraverso il processo della comunicazione generativa si producono nuove percezioni di sé, idee e rappresentazioni utili a comprendere in modo nuovo gli eventi propri e della relazione, condizione attraverso la quale si aprono le possibilità. Questa apertura accompagna il processo di *self empowerment*, attraverso tutte le sue fasi.

La cultura della comprensione, che può essere la cultura della debolezza, non è necessariamente utile; lo è, invece, il richiamo a essere esigenti nei confronti di se stessi e di non arrendersi alle difficoltà. Infatti, è di rilevante importanza sviluppare nei giovani la capacità di impegnarsi e concentrarsi profondamente e intensamente in un'attività, orientandosi piuttosto secondo il modello delle condizioni di *flow*, come richiamato in SCHEDA 7.4.

SCHEDA 7.4

Le condizioni di *flow*

La qualità dell'esperienza nella condizione di *flow*, ovvero laddove i livelli di sfida e di abilità sono relativamente elevati, si può ricondurre a sette variabili:

- concentrazione
- divertimento
- felicità
- forza
- desiderio di svolgere l'attività
- autostima
- importanza per i futuri obiettivi

Fonte: Csikszentmihalyi, Schneider, 2002

Sperimentare il passaggio all'azione segna l'ultimo punto del processo che conduce dalle parole all'azione, anche solo sperimentale ed esplorativa. Nella scuola, proprio quando gli adolescenti sono stimolati da una sfida, mettono in gioco tutte le loro abilità e raccolgono il massimo delle esperienze (Csikszentmihalyi, Schneider, 2002).

7.4 Il gruppo Miglioramento Continuo della Qualità

Il lavoro del Gruppo di progetto per il Miglioramento Continuo della Qualità delle attività educative e del *counselling* – Gruppo MCQ, costituito da: insegnanti, psicologo, studenti, collaboratori scolastici e genitori degli studenti – è stato avviato nei poli scolastici della zona, dal novembre 2000. Applicato al processo di *counselling*, sono state tracciate le linee guida, individuate le criticità presenti nella *flow-chart* del *counselling*, definiti alcuni indicatori della qualità e proposte alcune azioni di miglioramento.

Si intendono per linee guida quelle raccomandazioni di comportamento operativo volte a garantire la migliore attuazione del processo di *counselling* all'interno della scuola. Esse regolano essenzialmente i seguenti fattori (SCHEDA 7.5).

Una criticità ricorrente è stata individuata nella carenza strutturale della sede in alcuni dei poli scolastici, costituita essenzialmente dalla mancanza di uno spazio stabile e riconosciuto per il *counselling*. Questa condizione viene però considerata, sovente, un vantaggio nel presentare una informalità di contesto ed esaltare così la natura essenzialmente re-

SCHEDA 7.5

-
- sede e contesto del *counselling*
 - calendario - orari
 - tipologia del consulente
 - modalità di identificare, di raccogliere e di gestire la domanda
 - modalità di restituzione, se richiesta, agli insegnanti, alla famiglia, al medico di famiglia
 - definizione di criteri di valutazione di processo e di risultato concordati
 - aspetti etici della riservatezza
-

lazionale del *counselling*. È collocato comunque all'interno del proprio istituto, in uno spazio d'aula non utilizzato, nel quale porre semplici segni di contesto, utilizzando un banco come piano di appoggio per gli appunti, disposto al lato destro del consulente con il consultante a fronte, senza alcun ostacolo in mezzo.

Molti studenti, in particolare delle ultime classi, hanno lamentato negli anni precedenti di non essere informati sulla opportunità del *counselling* e sulle modalità di accesso e sulla privacy. Tale criticità è affrontata con le classi prime, nel Progetto Accoglienza, che prevede tra l'altro una descrizione e illustrazione delle attività del CIC della propria scuola. Per le classi successive, il compito dell'informazione è affidato all'insegnante coordinatore di classe, a una più evidente esposizione del calendario annuale delle attività, a una presentazione diretta del consulente in ogni singola classe all'avvio degli incontri di calendario, a un preciso riferimento all'interno del dépliant che illustra le attività del CIC per l'anno in corso, distribuito ad ogni studente all'inizio dell'anno scolastico.

Altra criticità è costituita dalla estensione della lista d'attesa. Lo studente informato sulla propria posizione nella lista può chiedere di essere accolto come "urgente" e questa possibilità è garantita. L'attesa non dovrà comunque andare oltre l'incontro successivo previsto; in tal caso si inserisce l'introduzione di un incontro aggiuntivo nel quale smaltire efficacemente la richiesta.

Affinché sia garantita una adeguata privacy, la lista delle richieste è conservata all'interno di uno spazio custodito, normalmente chiuso, gestito dal collaboratore scolastico referente individuato, per particolare affidabilità e riferimento abituale degli studenti, che per altro partecipa al gruppo MCQ della scuola.

Come indicatori di processo sono stati individuati tre punti (SCHEDA 7.6).

Per incontri si intende la presenza dello psicologo all'interno della scuola secondo il calendario previsto. L'adesione a criteri temporali definiti ha una funzione organizzativa che conferisce un limite ma anche un senso e una identità all'incontro.

È evidente la collaborazione stretta che la comunità scolastica ha con il proprio consulente e come questo ne sia cliente interno per ogni questione utile allo svolgimento ottimale delle attività. Di fatto contribuisce così a costruire una specifica cultura sul contributo dei servizi sanitari per la salute e a favorire lo sviluppo del senso di comunità.

 SCHEDA 7.6
Le condizioni di *flow*

- n. di contestazioni presentate dagli studenti, relative al *counselling* in tutti i suoi aspetti

- $\frac{\text{n. di incontri previsti}}{\text{n. di incontri effettuati}}$

- $\frac{\text{n. di incontri in lista d'attesa} < 2}{\text{n. di incontri} > 2}$

7.5 Conclusioni

Crediamo che la dimensione relazionale dell'ascolto e le sue valenze epistemologiche e antropologiche si esprimano compiutamente soprattutto nella relazione quotidiana degli insegnanti con i propri studenti, in un ascolto che esalta le valenze della comunicazione intorno al mondo della vita e le trame narrative che lo sostengono, con un significato ontologico che lega il raccontare con l'essere.

La somma di questi racconti rappresenta un intreccio complesso di vicende, esperienze, speranze, paure, sogni che costituiscono l'essenza della cultura emotiva presente nella comunità della scuola.

La comunicazione generativa dell'ascolto e del *counselling* costituisce il testo dei processi di cambiamento e di adattamento possibili all'interno di quel soggetto, di quel gruppo, di quella scuola, di quelle famiglie, di quella comunità. Un percorso che muove dal particolare al generale, dall'individuale al collettivo, dal pratico al teorico, dalla condizione che: "una volta detto, niente è più come prima".

La molteplicità dei soggetti consultanti, sembra favorire il diffondersi di atteggiamenti che incoraggiano l'autostima e l'assunzione di comportamenti responsabili, unitamente a una maggiore convinzione di affrontare e risolvere i problemi, pensare in modo critico e creativo, comunicare e intrattenere relazioni e in generale, una maggiore consapevolezza di sé.

Considerando la dimensione della qualità della vita nella scuola, dobbiamo comprendere con maggiore approfondimento il ruolo dei fattori di disagio degli insegnanti, la loro formazione rispetto agli adolescenti attuali, le loro competenze nella conduzione di gruppi di lavoro e le competenze emotive da riconoscere e da utilizzare nei processi di apprendimento.

Una via per rendere l'intera comunità della scuola un contesto competente all'ascolto, per ogni attore che vi abita, sul livello di richieste riferite alla propria appartenenza di ruolo e di funzioni.

Si richiedono competenze di performance non, ovviamente, le capacità di compiere percorsi professionali di analisi psicologica. La respon-

sabilità dell'insegnante non è limitata alla crescita nell'ambito scolastico, ma si estende allo sviluppo delle abilità sociali e personali dei giovani allievi.

La cultura generativa dell'*empowerment* si pone a fronte della cultura clinica della terapia tipica del modello relazionale in medicina. Dobbiamo considerare che gran parte della fenomenologia riferita al disagio si rappresenta nelle forme olistiche proprie della cultura psicosomatica, ovvero la tendenza ad avere, concettualizzati e/o comunicati, stati o contenuti psicologici sotto la forma di sensazioni corporee, di cambiamenti funzionali o di metafore somatiche.

Dobbiamo comprendere la complessità della domanda e agire in modo da rispondere alle esigenze che questa richiama e capire se diamo a questa una certa risoluzione.

La natura della complessità della comunità scolastica pone gli studenti come nucleo e ragione della sua stessa esistenza. Le strategie operative per affrontare questa complessità non possono essere frammentate ma, costretti a lavorare in un sistema complesso, non riusciamo a giudicare esattamente la qualità delle prestazioni psicologiche e anche pedagogiche e formative. Così abbiamo solo resoconti finali di processo e di gradimento.

Sono difficili da identificare i criteri di efficacia del *counselling*, soprattutto quelli qualitativi. Mentre gli aspetti quantitativi degli incontri rispondono facilmente alla rilevazione istituzionale del "carico di lavoro", i criteri soggettivi della "soddisfazione individuale", la stabilità o il graduale aumento della domanda di *counselling* risultano dati interessanti, ma ancora una volta non ne pesano l'efficacia.

Inoltre avendo il *counselling* poca valenza "normativa", l'osservazione che il singolo insegnante può compiere a proposito dello studente in classe è poco riconducibile all'efficacia dell'intervento. Così attraverso l'attività del Gruppo per il MCQ si vanno a definire solamente alcuni criteri e alcuni standard di processo, che prospettano quanto e cosa sia il massimo possibile in quel plesso.

Bibliografia

- AMERIO P. (2000), *Psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna.
- BRUSCAGLIONI M., CAPIZZI M., GHENO S. (1996), *Orientamenti operativi per la consulenza al self empowerment*, in C. Arcidiacono, B. Gelli, A. Putton (a cura di), *Empowerment sociale. Il futuro della solidarietà: modelli di psicologia della comunità*, Franco Angeli, Milano.
- BRUSCAGLIONI M., GHENO S. (2002), *Il gusto del potere. Empowerment di persone ed azienda*, Franco Angeli, Milano.
- CSIKSZENTMIHALYI M., SCHNEIDER B. (2002), *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, Raffaello Cortina, Milano.
- DI FABIO A. (1999), *Counselling. Dalla teoria all'applicazione*, Giunti, Firenze.
- FRANCESCATO D., TOMAI M., GHIRELLI G. (2002), *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Carocci, Roma.
- FULIGNI C., ROMITO P. (2002), *Il counselling per adolescenti. Prevenzione, intervento e valutazione*, McGraw-Hill, Milano.
- GHIRELLI G., SIGNANI F. (1998), *A scuola di qualità. Metodi e strumenti per insegnanti, dirigenti, operatori*, Carocci, Roma.

- PUTTON A. (a cura di) (1999), *Empowerment e scuola. Metodologia di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma.
- RAPPAPORT J. (1981), *In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention*, in "American Journal of Community Psychology", 1, pp. 1-25.
- SCHEIN E. H. (1992), *Lezioni di consulenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- SULLIVAN H. S. (1967), *Il colloquio psichiatrico*, Feltrinelli, Milano.
- WEICK K. E. (1997), *Senso e significato dell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano.
- ZANI B., PALMONARI A. (a cura di) (1996), *Manuale di psicologia di comunità*, il Mulino, Bologna.

Costruire il senso di appartenenza nella comunità scolastica

di *Massimo Santinello, Karin Davoli*
ed *Elena Galbiati*

Il progetto VARCO (Verso l'ARricchimento della COmunità) nasce su committenza dell'ULSS 3 di Bassano del Grappa, con una duplice finalità: condurre un'analisi dei bisogni sui preadolescenti di tre comuni dell'Azienda sanitaria e sperimentare, in alcune scuole medie degli stessi comuni, un programma di promozione del benessere, progettato alla luce di quanto emerso da quest'analisi dei bisogni.

Cercheremo di descrivere la progettazione di questo programma e di valutarne punti di forza e criticità, così come emergono dalla sua valutazione di processo.

8.1

L'analisi dei bisogni

Per condurre l'analisi dei bisogni sono stati utilizzati alcuni dati della ricerca HBSC, "Health Behaviour in School-aged Children" (Regione Veneto, 2000), dai quali sinteticamente è emerso quanto segue: tra i preadolescenti del territorio afferente all'ULSS 3 sembrano diffusi sentimenti di tristezza, solitudine, scarsa autostima e autoefficacia; i ragazzi mostrano di credere poco nelle loro capacità di gestire autonomamente i problemi.

Successivamente, per approfondire, dal punto di vista qualitativo, quanto emerso sono stati costruiti i profili delle comunità di Marostica, Romano d'Ezzelino e Tezze sul Brenta, che ci sono stati indicati dalla committenza come rappresentativi del comprensorio dei comuni afferenti all'ULSS 3. Per la costruzione dei tre profili, che si sono focalizzati sulla realtà preadolescenziale, sono state condotte una serie di interviste a testimoni privilegiati (assessori, presidi, insegnanti, allenatori, catechisti...) e dei *focus group* con ragazzi di 13 anni e con gruppi di genitori.

Le nostre attese di trovare delle realtà comunali chiuse e poco attente alle esigenze dei più giovani sono state smentite dalla ricchezza e innovatività dei progetti pensati e proposti per i ragazzi (CCR, mappatura dei luoghi d'incontro, eventi e momenti socializzanti, predisposizione di strutture ricreative e aggregative, laboratori). Tra i maggiori problemi emersi vengono segnalati come prioritari: il frequente distacco dei giovani dalla propria comunità, la tendenza a spostarsi in altri territori o a "rinchiudersi" nella realtà (o azienda) familiare, limitando al massimo la partecipazione e il coinvolgimento con la realtà territoriale.

Alla luce di quanto emerso è stato strutturato un programma volto a promuovere lo sviluppo del senso di comunità tra i preadolescenti dei 3 comuni.

8.2 Perché promuovere il senso di comunità in preadolescenza?

Il senso di comunità è stato definito da McMillan e Chavis (1986) come il sentimento che i membri hanno di appartenere e di essere importanti gli uni per gli altri e la fiducia condivisa che i bisogni dei membri saranno soddisfatti dal loro impegno di essere insieme.

Le dimensioni che compongono questo costrutto sono:

- *appartenenza* - i membri di una comunità si percepiscono come parte integrante della stessa;
- *influenza* - la persona sente di poter incidere con le proprie azioni sul funzionamento della comunità, sa di poter diventare attore delle decisioni che lo riguardano, senza subirle;
- *integrazione e soddisfazione dei bisogni* - la comunità locale permette di rispondere sia ai bisogni del gruppo, che a quelli individuali; fornisce sostegno emotivo, relazioni e risorse usufruibili da tutti;
- *connessione emotiva* - condividendo esperienze comuni e interagendo di frequente, i rapporti con gli altri diventano più significativi per la qualità di vita dell'individuo.

Molte ricerche (Davison, Cotter, 1986; Prezza, Amici, Roberti, Tedeschi, 2001; Santinello Gonzi, Scacchi, 1998) hanno illustrato la presenza di un'associazione tra senso di comunità e benessere.

In adolescenza, il senso di comunità si accompagna a minori sentimenti di solitudine, maggiore soddisfazione per il sostegno derivante dalle relazioni instaurate, maggiore felicità personale e a più efficaci modalità di fronteggiamento dei problemi (Prezza, Pacilli, 2002). Inoltre, la partecipazione alla vita e agli eventi del territorio risulta essere importante nel diminuire sentimenti di depressione e bassa autostima.

Alcuni studi (Pretty, Andrews, Colett, 1994; Pretty, Conroy, Dugay, Fowler, Williams, 1996; Zani, Cicognani, Albanesi, 2001) hanno evidenziato come in adolescenza il senso di comunità sembri diminuire. Questo potrebbe essere dovuto sia all'acquisizione di una maggiore autonomia e al desiderio di esplorare spazi nuovi, sia alla scarsa conoscenza dei ragazzi rispetto alle risorse che la comunità mette loro a disposizione e alle opportunità di partecipare attivamente nel determinare le politiche giovanili a loro rivolte.

Si è ritenuto, quindi, che promuovere questo sentimento, sviluppando nei giovani una più approfondita conoscenza del proprio territorio e delle dinamiche sociali che in esso si esplicano e, nello stesso tempo favorendone una visione critica, potesse rispondere alle istanze emerse dall'analisi dei bisogni condotta sui preadolescenti del territorio.

8.3

Come costruire il senso di appartenenza dei ragazzi alla comunità?

Van Laar (1999), analizzando i processi di gruppo, ha evidenziato alcuni aspetti importanti sui quali agire per progettare interventi volti ad incrementare il senso di comunità in diversi contesti:

- i simboli di gruppo - l'appartenenza viene aumentata dall'uso o dal riconoscimento di linguaggio, segni, abiti e tradizioni comuni;
- i riconoscimenti e gli elogi - i membri della comunità riconosciuti e ricompensati dal gruppo risultano più coinvolti; contrariamente, chi riceve punizioni ed è isolato, o non viene riconosciuto come importante per il gruppo, si staccherà più facilmente da esso;
- la differenziazione dagli altri gruppi - considerarsi differenti da altri gruppi, senza ricadere in eccessi (denigrazione, razzismo, violenza), risulta essenziale nell'aumentare il senso di comunità. Comprendere le differenze e creare momenti di "competizione" con altre comunità permette di vivere lo spirito di gruppo che porta a valorizzare ed a difendere tale diversità;
- rendere l'appartenenza alla comunità attraente - ognuno preferisce identificarsi con qualcosa che ritiene positivo e che ha caratteristiche piacevoli;
- la grandezza del gruppo e l'individuazione dei suoi membri - il gruppo deve permettere ai diversi membri di essere considerati come tali, con delle responsabilità specifiche, evitando l'anonimato e la perdita di interesse;
- l'investimento personale - quando un individuo deve "lavorare" per la propria comunità, il suo senso di appartenenza si intensifica;
- il contatto e la prossimità - l'interagire con gli altri membri della comunità può risultare un collante molto forte che permette all'individuo di creare relazioni positive e trovare sostegno negli altri;
- le attività di gruppo - la cooperazione e gli obiettivi comuni permettono di legarsi di più al proprio territorio.

Le attività del programma d'intervento proposto si sono ispirate ai suggerimenti sopraesposti.

8.4

Il programma

Il programma d'intervento è stato strutturato per essere realizzato dal corpo insegnanti, precedentemente formato, e *in fieri* supervisionato dal gruppo di psicologi che ha contribuito alla sua progettazione. È stato implementato in quattro classi terze delle scuole medie inferiori dei tre comuni dell'Azienda sanitaria ed è stato strutturato in tre azioni: due training propedeutici e un attivatore di processo.

L'attivatore di processo è stato strutturato al fine di avvicinare i giovani alla propria comunità, attraverso la conoscenza e la comprensione dei suoi simboli, tradizioni e valori; di migliorare l'identificazione col proprio territorio, analizzandone gli aspetti positivi e piacevoli; di confrontarsi con gli attori, le prassi e la burocrazia della propria amministrazione.

ne comunale per affrontare e risolvere attivamente un problema della comunità locale da loro evidenziato. Portando i ragazzi a lavorare con/per la comunità, si è dato loro modo di sperimentare ruoli nuovi, di aumentare o mettere alla prova le proprie abilità e di saggiare la propria influenza e il proprio potere contrattuale nei confronti della comunità. Si è partiti dal presupposto che portare un giovane, o meglio un gruppo di giovani a sperimentare un ruolo di attori sociali nella e per la comunità potesse stimolare in essi un maggior coinvolgimento, facendoli sentire parte di un "tutto" sul quale hanno un potere e dal quale ricavano una nuova rappresentazione di sé come soggetti potenzialmente attivi nella propria comunità. Le attività proposte sono state parzialmente strutturate, ma è stato dato ampio spazio alla negoziazione di idee e proposte provenienti da giovani e insegnanti. Le diverse attività possono essere suddivise in quattro moduli.

– *Il puzzle*: partendo dal presupposto che primo passo per acquisire senso di comunità è quello di conoscerla, all'interno di un contesto ludico, si è cercato di rendere attivo lo studente nella ricerca di informazioni relative alla propria comunità (simboli, tradizioni, risorse ecc.).

– *La pubblicità: The best of...*: partendo dal presupposto che ogni individuo preferisce identificarsi con qualcosa che ritiene positivo e che ha caratteristiche piacevoli, si sono sollecitati i ragazzi a valorizzare la propria comunità attraverso la creazione di installazioni, slogan, poster finalizzati a pubblicizzarla. In tal modo si è cercato di incrementare il senso di appartenenza e l'identificazione dei ragazzi al proprio territorio.

– *Il rovescio della medaglia*: ha avuto lo scopo di accrescere nei ragazzi il senso d'influenza e di potere nei confronti degli eventi che li circondano, rispetto ai quali non si dovrebbero sentire come soggetti passivi, ma come attori sociali partecipi e responsabili. È stata promossa la discussione su quelli che sono gli aspetti del loro territorio che i ragazzi vivono come maggiormente problematici. In gruppo hanno cercato le possibili soluzioni e valutato la fattibilità di ognuna di esse. Hanno individuato delle figure di riferimento (insegnanti, sindaci, assessori...) che li hanno aiutati nella stesura e attuazione di un progetto d'azione, successivamente proposto ufficialmente alle istituzioni locali. I nuovi contatti con la realtà locale venuti in tal modo a crearsi dovrebbero sviluppare anche una miglior connessione emotiva con la comunità stessa.

– La quarta attività si è declinata in un momento di valutazione, per permettere di riflettere insieme sul percorso effettuato.

Le attività hanno impegnato i ragazzi da un minimo di 15 a un massimo di 25 ore, distribuite nell'arco di tre mesi, di cui in parte extracurricolari.

Per creare nei ragazzi le condizioni per gestire i diversi compiti previsti da questa parte del programma, sono stati ideati due training propedeutici in grado, da un lato di fornire ai ragazzi strumenti e abilità necessari per svolgere le attività proposte in seguito, dall'altro di rispondere direttamente ad alcune delle istanze emerse dall'analisi dei bisogni: *un training motorio-espressivo* e *un training sul problem solving interpersonale*.

Il primo è stato strutturato al fine di migliorare l'immagine fisica del sé del preadolescente, contribuendo così allo sviluppo di una migliore

autostima fisica. Quest'obiettivo è stato perseguito attraverso l'ideazione di alcune attività che hanno permesso di lavorare su aspetti funzionali (padronanza e coordinazione) ed espressivi (postura e gestualità) della corporeità. Nella fase preadolescenziale si assistono a numerosi e repentini cambiamenti della forma e delle dimensioni del corpo intero e delle sue parti, che lasciano i giovani spesso sgomenti per uno sviluppo poco armonico; e ciò avviene in un momento in cui il corpo assume una nuova funzione importante: quella di *mediatore sociale* (Alparone, Prezza, Camarda, 2000). Quindi lo stesso corpo che da un lato ha acquisito questa nuova importanza, dall'altra può essere anche motivo di imbarazzo, perché è qualcosa di cui il ragazzo non è del tutto *padrone* e di cui non ne è nemmeno del tutto consapevole.

Il training ha proposto sei unità didattiche di 50 minuti condotte, in una classe, da insegnanti precedentemente formati, e nelle restanti da una psicologa del gruppo di lavoro. Le diverse attività sono state strutturate al fine di favorire:

- una miglior conoscenza e padronanza del proprio corpo (imparare a utilizzare la respirazione durante il movimento, prendere coscienza dei segmenti corporei, portare gradualmente il ragazzo ad una più fluida esecuzione dei movimenti);
- l'utilizzo del corpo nelle relazioni con gli altri (in particolare superando le inibizioni legate al contatto fisico e sviluppando fiducia nell'altro);
- lo sviluppo di una migliore capacità di comunicare attraverso il corpo (incrementando la comprensione e la manifestazione delle emozioni attraverso l'espressività del gesto e del corpo intero).

Poiché molte delle attività proposte hanno previsto la sperimentazione di ruoli nuovi all'interno di contesti gruppalì, utilizzando come principale veicolo comunicativo il corpo, un ulteriore obiettivo perseguito dal training è stato quello di migliorare la coesione del gruppo classe, realizzando così un cambiamento a un livello non solo individuale. La coesione avrebbe dovuto favorire e facilitare la capacità di progettare insieme attività volte al cambiamento/miglioramento della propria comunità, previste dall'attivatore di processo.

Il training sul "*Problem solving*" interpersonale è stato, invece, strutturato con l'obiettivo di sviluppare un maggior senso di autoefficacia personale e di migliorare le capacità di risolvere, individualmente e in gruppo, situazioni ed eventi problematici. Viene fatto acquisire ai preadolescenti un set di abilità per far fronte alle diverse difficoltà relazionali con le quali si devono quotidianamente confrontare.

Le attività svolte hanno comportato l'attivazione di processi cognitivi e affettivo-motivazionali, per mezzo dei quali gli individui identificano strategie per affrontare e risolvere in modo efficace una serie diversificate di situazioni quotidiane difficili (D'Zurilla, Nezu, 1982).

Il training si è strutturato in quattro unità didattiche da 50 minuti nelle quali un insegnante (precedentemente formato) ha fatto lavorare la classe, suddivisa in piccoli gruppi, su situazioni problematiche da risolvere utilizzando la tecnica *passo per passo* (Pope, McHale, Craighead, 1992). L'incontro conclusivo è stato condotto da due psicologhe del gruppo su richiesta dei ragazzi e al fine di monitorare il livello d'acquisizione

delle abilità di “*Problem solving*”. Queste abilità sono state successivamente applicate, nell’ultima fase del programma, nel contesto della risoluzione di un problema collettivo o della comunità, divenendo così *community problem solving*.

8.5

La valutazione di processo

In fase di progettazione, data la natura innovativa e sperimentale del programma, è stato reputato importante prevedere un impianto di valutazione che desse ampio spazio a un’analisi di processo.

Patton (1980) definisce questo tipo di valutazione come «descrittiva, flessibile, induttiva e indirizzata al miglioramento». Infatti, essa rende possibili aggiustamenti *in itinere*, fornisce informazioni utili per un eventuale miglioramento o riprogettazione di parte dell’intervento, aiuta a interpretare i risultati della valutazione di efficacia e a capire quali elementi delle attività svolte siano più importanti nell’influire sugli esiti, il modo in cui questi elementi si colleghino tra loro e con gli esiti stessi (Patton, 1997; Leone, Prezza, 1999).

Nel caso di un progetto innovativo, come VARCO, è stato ancora più importante raccogliere il maggior numero di informazioni possibili in fase di implementazione, proprio alla luce del fatto che un progetto innovativo o sperimentale non può mai essere replicato fedelmente, ma può rappresentare solo un punto di partenza per adattamenti e rielaborazioni che devono tener conto del mutato contesto (Stame, 1990).

A tal fine sono state raccolte una serie di informazioni circa:

- attività svolte (da chi, con quali tempi e con quali modalità), confrontate con il piano delle attività elaborato precedentemente;
- problemi incontrati (modalità con cui si sono rilevati, da chi) sia interni al progetto, sia attinenti a cambiamenti nel contesto;
- caratteristiche degli operatori che possono influire sul raggiungimento degli esiti;
- caratteristiche del target che possono influire sul raggiungimento degli esiti;
- impressioni e grado di coinvolgimento e soddisfazione dei diversi componenti dello staff nei confronti delle attività svolte; il loro giudizio rispetto all’utilità o meno delle stesse relativamente agli obiettivi del progetto;
- grado di soddisfazione, di interesse e di piacevolezza e rilevanza percepita dai beneficiari nei confronti delle attività e complessivamente dell’intervento, ma anche i loro bisogni e le loro aspettative riguardo ad esso.

Per raccogliere queste informazioni ci si è avvalsi di rilevazioni di dati da parte dello staff (rispetto alle attività svolte: tempi, persone coinvolte, ostacoli...); osservazione partecipante (volta a monitorare i processi in fieri, grado di partecipazione, comprensione degli obiettivi...); questionari di gradimento (soddisfazione, comprensione degli obiettivi, difficoltà incontrate...) per insegnanti (su formazione, conduzione od osservazione delle attività) e per i ragazzi; incontri di supervisione con gli insegnanti; riunioni d’équipe; diario di bordo. Nel diario di bordo sono

state annotate tutte le considerazioni sul programma emerse dagli insegnanti durante le supervisioni, dai ragazzi durante l'osservazione partecipante e dallo staff durante le riunioni di équipe; sono stati inoltre annotati eventi importanti, cambiamenti nel programma, informazioni sulle decisioni e sulle scelte effettuate, sulle relazioni tra gli attori coinvolti e sui loro rispettivi ruoli.

L'analisi di quanto emerso in fase di valutazione attraverso l'osservazione, i resoconti e i questionari ha reso possibile evidenziare, per ogni training e per il programma nel suo complesso, punti di forza e punti di miglioramento.

8.5.1. Valutazione del training motorio-espressivo

Il training motorio-espressivo sembra aver permesso ai ragazzi di sperimentare nuovi ruoli sociali all'interno del gruppo classe, modificandone alcune dinamiche. Il "prepotente", ad esempio, fatica un po' di più a farsi riconoscere in questo ruolo, dal momento in cui ha dovuto mettere in gioco aspetti di sé che l'hanno fatto apparire come meno forte e autoritario. Il "primo della classe" mostra, e deve fare i conti, con un'immagine di sé quale meno capace di primeggiare a ogni costo e in ogni circostanza. Il "timido", in quest'imbarazzo collettivo, sembra acquistare un po' più coraggio. Il quotidiano gioco di ruoli che si instaura in un setting d'apprendimento meritocratico, quale quello scolastico, per qualche ora viene sovvertito e lascia in eredità queste nuove immagini di sé. Si creano nuove amicizie e anche i più isolati o i nuovi arrivati sembrano riuscire a integrarsi con più facilità.

Il training sembra, a giudizio dei ragazzi, renderli meno timorosi a fronte del giudizio altrui. La rigidità e l'imbarazzo iniziali, che si declinavano in un gioco di sguardi reciproci e che li portava ad assumere posizioni, movimenti stereotipati (tutti si scrutavano e imitavano), lasciano spazio, negli ultimi incontri, a una maggior creatività individuale, espressione di una nuova capacità di mettersi in gioco.

Gli insegnanti che hanno condotto il training in prima persona riportano come i ragazzi si mostrino più aperti al dialogo, proprio in virtù del fatto che loro stessi abbiano scelto di uscire dal loro ruolo "troppo scolarizzato" per mettersi in gioco insieme a loro. Affermano, inoltre, che anche i genitori, incuriositi dai racconti sulle attività riportate dai figli, richiedono colloqui più frequenti e sentono aumentato l'interesse degli insegnanti nei confronti dei ragazzi.

La valutazione di processo ha messo altresì in evidenza alcuni aspetti da rivedere e ristrutturare a fronte di una nuova implementazione. Il numero delle attività previste per ogni modulo si è rivelato eccessivo, soprattutto alla luce delle difficoltà a contenere la vivacità dei ragazzi e quindi di gestione della classe. Inoltre, dato il maggior coinvolgimento dei ragazzi nelle attività di gruppo, rispetto a quelle individuali, si rende opportuno potenziare questo tipo di attività.

Questo anche in virtù dell'impatto che sembra aver avuto il training sui ragazzi, agendo maggiormente sulle dinamiche gruppali e incrementando la coesione del gruppo classe.

Infine, sembra opportuno riuscire a aumentare i momenti di discus-

sione in coda alle attività, per riuscire a rimandare ai ragazzi il senso del percorso intrapreso.

8.5.2. Valutazione del training sul *problem solving* interpersonale

Questo training sembra essere riuscito a migliorare le capacità di critica costruttiva dei ragazzi, sia per quanto concerne i rapporti tra pari, che con genitori e insegnanti. Questi ultimi, infatti, riportano come i ragazzi, durante e dopo il training, tendessero maggiormente a giustificare e argomentare le proprie richieste.

Inoltre, i ragazzi stessi hanno proposto di utilizzare la tecnica dei sette passi per affrontare alcuni problemi relazionali con i propri insegnanti e tra loro, anche al di fuori delle ore dedicate al training. Questa propositività ci è sembrata un buon indice della loro capacità di generalizzazione della nuova abilità acquisita.

D'altra parte, il problema più grosso che è stato riscontrato nell'implementazione di questa parte del programma è da rintracciare nell'impostazione troppo didattica che gli è stata data dagli insegnanti. Gli stessi ragazzi, confrontandolo con il motorio-espressivo, l'hanno definito "training teorico". Il fatto di rimanere trincerati nei ruoli predefiniti dal contesto scolastico ha portato i ragazzi a ragionare in termini di soluzioni giuste o sbagliate e non di strade percorribili, soluzioni più o meno auspicabili rispetto a determinati obiettivi o contesti. Un altro aspetto del quale non si è tenuto conto in fase di progettazione riguarda il fatto di prevedere un momento di verifica delle abilità possedute, che costituiscono i prerequisiti per un training di questo tipo, attinenti soprattutto a una certa dimestichezza con il ragionamento ipotetico, causa-effetto ecc. Alcuni ragazzi si sono infatti trovati in difficoltà a causa della loro scarsa flessibilità nel giocare sul piano del "se... allora".

Infine, si ritiene importante strutturare anche una serie di occasioni, prendendo spunto dalla programmazione didattica, per allenare la nuova abilità acquisita, incrementandone le possibilità di generalizzazione.

8.5.3. Valutazione dell'attivatore di processo

L'attivatore di processo sembra essere effettivamente riuscito a portare i ragazzi a conoscere e confrontarsi con le prassi e la burocrazia delle proprie amministrazioni comunali. Hanno infatti avuto modo di allacciare contatti con: sindaci, assessori, rappresentanti di associazioni attive nel territorio e con i diversi uffici comunali (anagrafe, tecnico...) per ottenere materiali, informazioni e collaborazione per l'attuazione delle diverse attività previste dal programma. Questi nuovi rapporti hanno permesso di risolvere alcune incomprensioni e diffidenze, dettate da precedenti collaborazioni tra scuola e amministrazione comunale, che si erano trasformate in pregiudizi condivisi dagli stessi ragazzi. I ragazzi, infatti, si sono espressi così: "Noi non votiamo e quindi al comune non interessa ciò che pensiamo", subito rincalzati dagli insegnanti: "È proprio così".

In generale tutte le attività sembrano aver incrementato l'orgoglio per l'appartenenza al proprio territorio, oltre ad aver incrementato nei ragazzi una maggior conoscenza delle loro radici storico-culturali. I ragazzi

di una classe sembrano aver ben rappresentato questo punto di forza del progetto, costruendo un'installazione della propria piazza intessuta da una trama di fili, capace di simboleggiare i nuovi rapporti creati e in grado di reggere la vita della propria comunità.

Questi nuovi rapporti, però, troppo spesso sembrano essere stati mediati dal corpo insegnante, a discapito della promozione delle istanze di autonomia che il progetto, comunque, si prefiggeva di incrementare.

8.6

Riflessioni conclusive

Alla luce di queste valutazioni una nuova implementazione del programma non può che partire da una parziale riprogettazione del progetto pilota, che contempra:

- il coinvolgimento dell'intero consiglio di classe, in modo da favorire una presa in carico integrata del programma e al fine di distribuire il monte ore da esso previsto equamente tra i diversi insegnanti, evitando che siano solo gli insegnanti con funzione obiettivo a doverlo gestire;
- una formazione che veda maggiormente partecipi gli insegnanti, sia nella fase di definizione delle attività, sia di acquisizione delle abilità che loro stessi dovranno sviluppare nei ragazzi; la formazione dovrà inoltre comprendere l'apprendimento di particolari strategie e tattiche di gestione d'aula, strutturate per la particolare tipologia delle attività da intraprendere con i ragazzi, che non possono essere "insegnate" come una qualsiasi altra materia curricolare;
- un maggior coinvolgimento e attivazione dei ragazzi rispetto al percorso a loro proposto, in modo da responsabilizzarli rispetto a esso;
- un maggior coinvolgimento degli attori sociali della comunità allargata già nelle prime fasi d'implementazione, in modo che risulti più semplice attivare e sostenere l'intero programma, soprattutto per quanto concerne l'attivatore di processo;
- una ridefinizione dei tempi previsti per i singoli moduli e le singole attività; per non gravare su una programmazione scolastica già abbastanza corposa, si è pensato di destrutturare il programma sulle tre annualità delle medie inferiori: il training motorio-espressivo in prima, quello sul "Problem solving" interpersonale in seconda e, trasversalmente a essi, per tutte le tre annualità, l'attivatore di processo volto ad incrementare il senso di comunità.

Nonostante queste criticità, il programma sembra sia riuscito ad "aprire un varco" con e per la comunità, dove i ragazzi si sono configurati come gli attori principali di tale cambiamento.

Bibliografia

- ALPARONE F. R., PREZZA M., CAMARDA P. (2000), *La misura dell'immagine corporea in età evolutiva. Traduzione e validazione italiana del Body Image Satisfaction Questionnaire*, in "Bollettino di Psicologia Applicata", 231, pp. 25-34.
- DAVISON W. B., COTTER P. R. (1986), *Measurement of sense of community within the sphere of the city*, in "Journal of Applied and Social Psychology", 16, pp. 608-19.

- D'ZURILLA T. J., NEZU A. M. (1982), *Social Problem Solving in adults*, in P. C. Kendall (ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, Academic Press, New York, vol. 1.
- LEONE L., PREZZA M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Franco Angeli, Milano.
- MCMILLAN D. W., CHAVIS D. M. (1986), *Sense of community: a definition and theory*, in "Journal of Community Psychology", 1, pp. 6-23.
- PATTON M. Q. (1980), *Qualitative evaluation methods*, Sage, London-Beverly Hills (CA).
- ID. (1997), *Utilization-focused evaluation*, Sage, Thousand Oaks-London-New Delhi.
- POPE A., MCHALE S., CRAIGHEAD E. (1992), *Migliorare l'autostima: un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, Centro Studi Erickson, Trento.
- PRETTY G. H., ANDREWS L., COLETT C. (1994), *Exploring adolescents' sense of community and its relationship to loneliness*, in "Journal of Community Psychology", 22, pp. 346-58.
- PRETTY G. H., CONROY C., DUGAY J., FOWLER K., WILLIAMS D. (1996), *Sense of community and its relevance to adolescents of all ages*, in "Journal of Community Psychology", 24, pp. 365-79.
- PREZZA M., AMICI M., ROBERTI T., TEDESCHI G. (2001), *Sense of community referred to the whole town: its relations with neighboring, loneliness, life satisfaction, and area of residence*, in "Journal of Community Psychology", 29, pp. 29-52.
- PREZZA M., PACILLI M. G. (2002), *Il senso di comunità*, in M. Prezza, M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità*, il Mulino, Bologna.
- REGIONE VENETO (2000), *Rapporto sullo stato di salute e gli stili di vita dei giovani veneti in età scolare*, disponibile on line www.regione.veneto.it/sanita/dossier/hbsc/hbsc_report.htm.
- SANTINELLO M., GONZI P., SCACCHI L. (1998), *Le paure della criminalità. Aspetti psicosociali di comunità*, Giuffrè, Milano.
- STAME N. (1990), *Valutazione "ex-post" e conseguenze inattese*, in "Sociologia e Ricerca Sociale", 31, pp. 3-35.
- VAN LAAR C. (1999), *Increasing a sense of community in the military: The role of personnel support programs*, RAND Corporation, Santa Monica (CA).
- ZANI B., CICOGNANI E., ALBANESI C. (2001), *Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment*, in "Journal of Community and Applied Social Psychology", 11, pp. 475-89.

Postfazione

Il presente volume, che fa parte di una più ampia collana di pubblicazioni in cui sono descritti alcuni dei progetti più innovativi promossi, nel corso del mandato amministrativo 1999-2004, dall'Assessorato alle Politiche Scolastiche, Formative e dell'Orientamento; Edilizia Scolastica della Provincia di Bologna, intende documentare, idealmente e concretamente, un percorso di riflessione di valore locale e nazionale sul tema della promozione del benessere a scuola. Questo percorso è stato promosso dall'Assessorato e dall'Istituzione "G. F. Minguzzi" che hanno firmato, nel 2001, un Accordo di collaborazione per attivare, appunto, azioni "per il benessere" nell'ambito del sistema locale dell'istruzione e della formazione. La pubblicazione di questo volume si colloca proprio alla vigilia del rinnovo di questo Accordo che pensiamo possa oggi ripartire sulla base dei risultati importanti e visibili di questo primo triennio di lavoro.

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

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

Il percorso che abbiamo realizzato si è articolato attraverso la promozione di azioni e iniziative di progettazione e divulgazione che hanno visto un coinvolgimento diretto di scuole e attori del sistema scolastico e formativo appartenenti al contesto locale. Questo percorso è partito e prosegue sulla base di un'importante scommessa: quella di attivare strategie di sviluppo e implementazione del benessere a scuola a partire dal coinvolgimento dell'intera organizzazione scolastica attraverso i suoi diversi attori (dirigenti scolastici, personale docente e non, genitori e alun-

ni) e promuovendo l'attivazione di circoli virtuosi di *empowerment* che interessano i singoli, il sistema scolastico e il territorio. Una scommessa che, come si legge in quelle parti del volume che sono specificamente dedicate a descrivere l'attività realizzata dallo staff scientifico dell'Istituzione "G. F. Minguzzi", si è via via articolata attraverso azioni fondate sull'incontro/confronto fra saperi ed esperienze diverse, maturate sul tema nelle scuole, tra gli educatori e tra tutti i soggetti operanti nel territorio nell'ambito dei servizi pubblici e privati impegnati sulle problematiche dell'adolescenza.

In futuro sarà sempre più importante valorizzare le relazioni che sono state attivate, il confronto tra professionalità diverse, il "radicamento territoriale" dei diversi progetti. L'obiettivo è quello di promuovere la crescita di una "comunità" interessata e attiva, in forma solidale, verso i temi del diritto all'istruzione, al successo scolastico, al benessere.

Vale la pena di ricordare, in conclusione, la definizione di salute/benessere sostenuta dall'OMS e ripresa nella Carta di Ottawa per la promozione alla salute: attivare risorse dei singoli e del contesto; considerare la/e persona/e nella loro totalità in relazione al contesto; assumere l'idea della responsabilità dei singoli in relazione ai processi di cambiamento e di ricerca di strategie di miglioramento.

A noi sembra di avere operato, in questi anni, in coerenza con questi principi. Abbiamo voluto documentare, anche attraverso questo volume, alcuni dei principali "punti di arrivo" della nostra riflessione con la speranza che essi rappresentino un contributo utile al lavoro di tutti.

ANNA DEL MUGNAIO
Dirigente del Servizio Scuola
Assessorato Istruzione, Formazione, Lavoro
della Provincia di Bologna

