



REGIONE DEL VENETO

UFFICIO PROTEZIONE E PUBBLICA TUTELA DEI MINORI

**Orientamenti per la comunicazione tra scuola
e servizi sociali e sociosanitari:
Approfondimenti emersi nel Corso di formazione 2010**

A cura di

Paolo De Stefani, Mariella Mazzucchelli

Paola Sartori

Chiara Drigo, Franco Santamaria

2011

Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori del Veneto
Regione del Veneto, Direzione Servizi Sociali
Ufficio Scolastico Regionale del Veneto
Centro interdipartimentale di ricerca e servizi
sui diritti della persona e dei popoli dell'Università di Padova

Orientamenti per la comunicazione tra scuola e
servizi sociali e socio-sanitari:
Approfondimenti emersi nel Corso di formazione 2010

Marzo 2011

Premessa

Aurea Dissegna, Pubblico Tutore dei minori del Veneto.....	5
--	---

Sezione 1

Che cosa comunicare? La scheda per la comunicazione scuola-servizi

Le criticità.....	7
Come applicare gli orientamenti.....	8

Sezione 2

Con quali strumenti comunicare? Le dinamiche inter-istituzionali e la valorizzazione dei Piani di Zona

Le criticità.....	16
Come applicare gli orientamenti.....	17

Sezione 3

Come comunicare? Per un dialogo operativo tra scuola e servizi fondato sulla riflessione

Le criticità.....	23
Come applicare gli orientamenti.....	24.

Appendice

Il corso "La comunicazione scuola-servizi".....	35
---	----

Gli *Orientamenti per la comunicazione tra scuola e servizi* sociali e socio-sanitari del 2008 si chiudevano con questo auspicio: “che la diffusione di questo documento e la sua attuazione facilitino la redazione di accordi inter-istituzionali, l’individuazione e la formazione di buone prassi”.

In questo senso si invitava a farne oggetto di iniziative di formazione, discussione, scambio e confronto rivolte ad insegnanti, dirigenti scolastici e professionisti dei servizi territoriali.

Tale auspicio ha trovato attuazione nel Corso di formazione “La comunicazione scuola-servizi”, promosso dall’Ufficio del Pubblico Tutore dei minori del Veneto, in collaborazione con il MIUR - Ufficio scolastico regionale per il Veneto, la Direzione regionale per i servizi sociali, il Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli dell’Università di Padova. L’iniziativa svoltasi tra aprile e ottobre 2010 ha visto la partecipazione di ottanta persone tra insegnanti, dirigenti scolastici e professionisti dei servizi territoriali sociali e socio-sanitari in rappresentanza di tutti i territori del Veneto.

Il presente documento offre una restituzione ragionata e coordinata delle criticità nella comunicazione tra scuola e servizi evidenziate da quanti hanno partecipato al corso, nonché dei punti di convergenza definiti per il superamento delle stesse. Gli *Orientamenti* infatti, nell’ambito sia del Corso che di altri momenti di riflessione realizzati nel tempo, si sono dimostrati di particolare interesse e hanno contribuito ad esplicitare quella

nozione di “zona grigia” che connota una serie di situazioni vissute dai minori d’età che non rientrano in alcuna facile classificazione, né si prestano a diagnosi specialistiche: un malessere che non ha un nome o non si manifesta in modo preciso, ma sul quale è opportuno attirare l’attenzione educativa e di cura di scuola e servizi.

In questo senso, il documento sviluppa gli *Orientamenti* del 2008, li *integra* alla luce dei nuovi strumenti di programmazione sociosanitaria nel frattempo intervenuti, tenendo conto delle esperienze e delle sperimentazioni degli stessi che già si sono avute sul territorio regionale, proponendosi infine di sottolineare alcuni profili.

Il presente contributo si articola su tre sezioni. La prima analizza l’oggetto della comunicazione scuola-servizi e propone un esempio di scheda per l’avvio del processo comunicativo in una logica collaborativa bidirezionale. La seconda sezione propone un percorso istituzionale, all’interno dello sviluppo dei Piani di Zona, per l’implementazione degli *Orientamenti*, la loro diffusione ed il loro effettivo utilizzo. La terza sezione presenta il quadro culturale di riferimento per avviare e sostenere la collaborazione inter e intra-istituzionale finalizzata ad affrontare le problematiche poste da bambini e adolescenti.

L’augurio è che queste elaborazioni, frutto di un lavoro che ha fatto colloquiare professionisti di sistemi diversi, trovino ulteriori occasioni nei territori per essere discusse, diffusamente sperimentate, confrontate, verificate e sviluppate ulteriormente, avendo come fine ultimo l’attuazione dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza.

Il Pubblico Tutore dei minori
Aurea Disegna

Sezione 1. Che cosa comunicare?

La scheda per la comunicazione scuola-servizi

Paolo De Stefani, Mariella Mazzucchelli

Le criticità

La comunicazione istituzionale tra il contesto scolastico e il contesto dei servizi territoriali sociali e sociosanitari, viene percepita da quanti operano in questi ambiti professionali come una **risorsa fondamentale** per far fronte a quelle situazioni in cui il benessere di bambini e adolescenti entra o sembra entrare in crisi. La **prevenzione** delle situazioni più gravi dipende in molti casi da come scuola e servizi del territorio riescono a parlarsi e a collaborare, specialmente quando le risorse della famiglia sono scarse.

A fronte di questo riconoscimento d'importanza, la riflessione condotta in questi anni ha messo in evidenza una serie di difficoltà, presenti in modo diversificato nei vari territori, riconducibili a molteplici ragioni. In generale, si è riscontrato che alcune carenze di comunicazione nascono spesso, per gli insegnanti, dalla difficoltà di individuare, nella rete dei servizi sociosanitari, quello che può fare da **porta di accesso** per le istanze che provengono dalla scuola. D'altra parte, anche la realtà scolastica di un territorio appare parcellizzata nei diversi istituti o addirittura nei diversi plessi scolastici.

Le difficoltà di comunicazione sono insomma **bi-direzionali**, vale a dire interessano il processo comunicativo sia quando questo si dirige dal contesto scolastico verso quello dei servizi, sia quando segue il percorso inverso. Spesso sono difficoltà che interessano gli stessi termini strutturali

della comunicazione: *chi comunica, che cosa si comunica, come si comunica.*

Il modo diversificato in cui sono organizzati i servizi rivolti ai minori d'età e alla famiglia nei vari territori non aiuta a rendere più agevole l'approccio al problema. In certi territori, inoltre, il compito di "tutela minori" tende a organizzarsi nei servizi come indirizzato a trattare situazioni di abuso, maltrattamento, trascuratezza e gli operatori appaiono quindi poco abituati a interagire con le scuole sulla "zona grigia" del "disagio senza nome", dove i compiti di cura e protezione sono meno definiti. La generale tendenza a cercare e ad offrire risposte "specialistiche", o comunque standardizzate ai problemi che emergono in classe, induce la scuola a investire tempo ed energie in tentativi di diagnosi, e porta a **moltiplicare le "segnalazioni"** e, in definitiva, a rendere opaca e faticosa la cooperazione. Viene percepita da parte degli operatori della scuola la necessità di avere chiaro a chi rivolgersi anche in relazione a situazioni problematiche allo stato nascente, avvertite però come potenzialmente pesanti per il benessere di bambini e ragazzi, sulle quali confrontarsi con i professionisti sociosanitari. La mancanza, in alcuni casi, di "porte" e "chiavi" di accesso induce scuola e servizi a imputarsi reciprocamente scarsa trasparenza, ridondanza, frammentarietà.

Come applicare gli *Orientamenti*

A fronte delle criticità sopra riassunte, gli *Orientamenti* suggeriscono in primo luogo di identificare la "**porta di accesso**" tra scuola e servizi, ovvero la struttura e le persone che in concreto veicolano la comunicazione (nelle due direzioni, naturalmente); in secondo luogo, di mettere a punto una "**chiave d'accesso**", cioè uno strumento che "apra la porta" e faccia quindi incontrare gli interlocutori.

I modi e i percorsi istituzionali per pervenire alla definizione il più possibile partecipata di tali dispositivi sono illustrati nella prossima sezione mentre qui si tratta di precisare **dove può avvenire la comunicazione e su quale supporto.**

Verso la costruzione di prassi comunicative

Ci sono numerose valide esperienze di costituzione di spazi di incontro tra operatori sociosanitari e educatori; non è raro che tra insegnanti, dirigenti scolastici e operatori sociali o sociosanitari del territorio si presentino occasioni di confronto e di contatto, anche semplicemente per via telefonica, sulle questioni legate all'”area grigia” del disagio di bambini e ragazzi. Si tratta di preziose occasioni per lo scambio di informazioni, il reciproco aggiornamento su come evolvono determinate situazioni, la condivisione di opinioni e metodi di intervento. La conoscenza diretta e l'esistenza di buoni rapporti personali hanno in questi contesti un'importanza non trascurabile. In molti casi tuttavia si tratta di spazi **informali**. Non è sostenibile fondare la qualità e la fluidità dei rapporti di comunicazione tra scuola e servizi sull'esistenza di rapporti personali, senza alcuna formalizzazione. Questo schema infatti può operare in realtà di scala relativamente piccole, e non può caratterizzare le prassi di un territorio dove opera più di un istituto scolastico, più di un Comune o magari più di una Ulss. I rapporti di reciproca fiducia e di reciproco supporto fondati su relazioni informali tra singoli operatori, inoltre, possono venir meno a seguito di mutamenti di personale, oppure possono non esserci mai stati. Le esperienze che così si formano non si prestano poi ad essere condivise e trasmesse nel tempo, né possono essere facilmente messe in rete per fungere da modello in altri contesti.

Lo spazio di incontro va quindi predisposto e costruito, identificando innanzitutto una struttura, un servizio, delle persone che ricevono la richiesta di avviare un contatto. Questo punto di raccordo potrà collocarsi

presso i servizi territoriali (Enti locali o Ulss), ma anche presso l'amministrazione scolastica (gli uffici scolastici provinciali, una scuola-polo che fa da riferimento per un determinato territorio, urbano o intercomunale). Gli esempi, nella regione, sono vari. In genere la scelta dipende più che da considerazioni di ordine istituzionale o formale, dalla disponibilità, in un certa struttura, delle necessarie risorse umane e professionali, ovvero di un patrimonio di pratiche e relazioni formatosi negli anni.

Anche rispetto alla scala territoriale della rete le soluzioni variano. In alcuni casi l'ambito è quello del singolo Comune; in altri è ritenuta adeguata la dimensione del distretto Ulss; in altri casi ancora il bacino può essere quello di un'intera Provincia o di una intera Ulss; in molti casi l'ambito interseca la "geografia sociosanitaria", quella degli enti locali e quella delle reti di scuole abituate a collaborare anche su altri fronti. L'essenziale è che, specie nei territori periferici, non vi siano istituti scolastici - e quindi bambini - sistematicamente lasciati ai margini di questa comunicazione.

La struttura scelta per fare da "porta" al flusso di comunicazione deve essere facilmente individuabile e reperibile, deve poter dare riscontro in tempi ragionevoli ai contatti ricevuti ed essere in grado eventualmente di orientare in modo competente verso l'interlocutore più adatto (nel caso questo sia già identificabile), aiutando a fare chiarezza nell'articolazione dei servizi territoriali. E' inoltre importante che chi opera in questa **interfaccia** sia disponibile ad entrare in rapporto di collaborazione paritaria con gli operatori della scuola e dei servizi, per costruire insieme ipotesi sulla criticità emersa e sui modi di affrontarla. Si ricorda infatti che la **comunicazione** che così viene avviata non è sovrapponibile alle "**segnalazioni**" che avviano procedure già standardizzate o in via di standardizzazione a livello amministrativo (per esempio in materia di disabilità - l. 104/1992; o di disturbi specifici dell'apprendimento - l.

170/2010). Qui si tratta infatti di affrontare la “zona grigia” del disagio non ancora manifesto, sul quale non ci sono per definizione percorsi amministrativi o linee d’azione preconfezionate (sulla co-costruzione del problema oggetto di lavoro si veda la *Sezione 2*).

Definita la “porta”, resta da costruire la “chiave”.

La scheda per la comunicazione

Questa può essere rappresentata da una scheda che la persona (generalmente un insegnante o un gruppo di insegnanti) che individua il problema e intende avviare la comunicazione scuola-servizi invia alla struttura che fa da interfaccia. Sul modo in cui tale scheda è concepita ci sono già molti esempi validi e sperimentati. In generale, tale strumento non dovrebbe essere una “diagnosi” della situazione, né una generica richiesta di “consulenza”. Dovrebbe prevedere quindi uno spazio per una descrizione “distesa” dei fatti che evidenziano il bisogno di discutere con gli operatori sociali o sociosanitari la situazione che il bambino o il gruppo presenta.

Può essere utile sfruttare la provvisoria esemplificazione dei vari scenari di problematicità contenuta negli *Orientamenti*. In questo modo si prospetta una **prima classificazione** della situazione e si orienta all’identificazione delle competenze più adatte da coinvolgere. Naturalmente possono essere usate classificazioni diverse, più vicine alle problematiche presenti nell’ambiente. Non dovrebbero essere tuttavia troppo dettagliate, poiché altrimenti si potrebbe rischiare di **etichettare precocemente** una situazione per definizione fluida.

La Scheda dovrebbe anche indicare se la situazione per cui si attiva la comunicazione riguarda o meno un caso individuale e se dell’avvenuta comunicazione è a conoscenza la famiglia del minore o comunque la persona che ne esercita la tutela. Il coinvolgimento degli adulti di riferimento può essere avvertito come prematuro o non opportuno e di

questo è bene siano consapevoli i soggetti estranei alla scuola a cui la comunicazione è rivolta.

La parte più importante della scheda è naturalmente quella che resta in bianco, ovvero lo spazio di descrizione della problematica riscontrata. Vale la pena precisare che per problematica non si intende necessariamente un fatto negativo o spiacevole che coinvolge i bambini o i ragazzi. Può trattarsi anche di indicare l'intenzione di assumere **iniziative promozionali dei diritti e del benessere dei bambini**, per le quali si pensa possa essere opportuno un confronto con i servizi allo scopo di formulare meglio gli obiettivi, attivare sinergie, reperire risorse. Il tutto, a partire dalla rilevazione di bisogni che emergono tra i bambini a scuola.

La descrizione della situazione dovrebbe illustrare anche i modi in cui la scuola si è mossa e le iniziative già prese. A questo scopo, la scheda non dovrebbe essere intesa come un esercizio individuale fatto da un singolo insegnante, bensì come l'occasione per socializzare le osservazioni del singolo e costruire intorno alla situazione una **riflessione condivisa tra docenti**. Può essere che condividendo tra insegnanti le informazioni sulla problematica riscontrata si concluda che la comunicazione non sia più necessaria e che la scheda quindi possa rimanere nel cassetto. La scheda, in altre parole, costituisce prima di tutto uno strumento per catalizzare riflessione e progettualità e non va mai intesa per spostare altrove il problema e delegare ad altri il compito di rifletterci.

Se la scheda coinvolge problematiche individuali e questo avviene con il consenso dell'adulto di riferimento, può essere indicata anche l'identità o caratteristiche personali (età, sesso, provenienza familiare, ecc.) del minore. Ciò tuttavia potrebbe non essere necessario, visto che scopo della scheda è quello di avviare rapporti di collaborazione e co-costruzione del problema in una fase precoce.

Altro elemento qualificante della scheda è l'indicazione della persona o delle persone (insegnanti, dirigente scolastico, insegnante con particolari

funzioni di coordinamento, ecc.) che fa da **referente** per seguire gli sviluppi della comunicazione così avviata. La scheda dovrebbe contenere tutti i riferimenti utili per rapportarsi al referente, precisando in quali momenti può essere contattato e quindi creando le condizioni perché un rapporto operativo di collaborazione e scambio possa essere effettivamente messo in opera. E' da valutare se fornire il numero di casa o di telefonino se poi non si è in grado di indicare **momenti e luoghi in cui ci si rende effettivamente disponibili**.

L'indicazione della data di invio della scheda, oltre che a collocare nel tempo il momento di avvio del contatto, diventa elemento utile per monitorare i tempi dell'interazione (vedasi *Sezione 2*).

Infine, la scheda di comunicazione, poiché non mira a mettere in rapporto solo persone, ma anche istituzioni, dovrebbe essere vista e firmata dal **dirigente scolastico**, il cui ruolo è comunque indispensabile per sviluppare non solo la collaborazione tra insegnanti e professionisti dei servizi, ma soprattutto per dare seguito, in ambito scolastico, a quanto la riflessione sul tema ha prodotto in termini progettuali e di intervento.

L'esempio di scheda proposto prevede un percorso che va dalla scuola al servizio: si assume infatti che le situazioni su cui avviare la comunicazione si manifestino nel contesto scolastico. Ciò naturalmente non esclude che, una volta stabilito il contatto, la "chiamata in causa" possa provenire dall'uno o dall'altro polo della comunicazione: molto dipende dal tipo di problematica rilevata e dallo stato di avanzamento delle iniziative assunte.

Nella pagina che segue è proposto un **esempio** di come potrebbe essere articolata una simile scheda. L'esempio è stato costruito confrontando alcuni documenti analoghi già esistenti e cercando di cogliere ciò che in essi c'era di più interessante e valido, alla luce degli input forniti da quanti operano nei due contesti professionali interessati ed emersi durante il corso di formazione del 2010 . I diversi territori e le diverse reti possono sfruttare

l'esempio di scheda proposto per **costruire la propria scheda**, adattandola alle proprie esigenze specifiche, eventualmente seguendo le indicazioni di processo fornite più avanti nella *Sezione 2*. La circolazione di più modelli non può che favorire l'affinamento progressivo dello strumento e, cosa ancora più importante, la riflessione intorno alla "zona grigia".

Scheda per la comunicazione scuola-servizi

(Bozza-esempio)

Con questa scheda si avvia un contatto tra la scuola e la rete dei servizi sociosanitari di, per a trattare insieme ai docenti e dirigenti scolastici interessati una situazione riguardante uno o più minori presenti negli istituti scolastici del territorio (cfr *Orientamenti scuola-servizi*, dgr 2416/2008).

Al servizio tutela minori
Comune / Aulss di

.....

Il destinatario (la “porta d’ingresso”) può essere anche una struttura della amministrazione scolastica

A. Ambito in cui si colloca, in via di prima approssimazione, la situazione riscontrata (cfr le cinque Schede degli *Orientamenti scuola-servizi*, dgr 2416/2008):

- conflitti, aggressività, scarsa disciplina
- forme di trascuratezza, maltrattamento
- condizioni familiari carenti
- fragilità sul piano dell’apprendimento
- inserimento recente

Il rinvio agli scenari descritti nelle Schede degli Orientamenti serve per orientare ad una prima articolazione della “zona grigia”. Potrebbero essere indicate anche più aree.

B. La presente comunicazione

- è stata previamente concordata con chi esercita la potestà genitoriale sul/i minore/i a cui si riferisce, il quale ha prestato il proprio consenso informato
- non è stata concordata con chi esercita la potestà genitoriale

C. Descrizione della situazione su cui avviare la collaborazione scuola-servizi

(Se serve, allegare pagine aggiuntive. Precisare se sulla situazione vi sono già stati contatti con i servizi sociali)
Possibili contenuti: fatti rilevanti; date in cui si sono verificati; eventuali ripercussioni rilevate sul/i bambino/i e sulla classe; iniziative prese in sede scolastica, ecc.)

.....
.....
.....
.....
.....

Cercare di usare un linguaggio il più possibile “oggettivo”, senza anticipare giudizi e valutazioni

D. Dati personali del/i minore/i

(da indicare se necessario e previo consenso dell’esercente la potestà genitoriale)

.....
.....

E. Nome e recapiti dell’insegnante referente per la situazione comunicata:

Nome Telefono Fax e-mail

Luogo, giorni/orari in cui è possibile contattarlo in servizio

altri recapiti autorizzati dall’interessato

- Barrare se si tratta di insegnante funzione strumentale

Data di invio della presente scheda

.....

Firma dell’insegnante referente

.....

Firma del Dirigente Scolastico

.....

Sezione 2. Con quali strumenti comunicare?

Le dinamiche inter-istituzionali e la valorizzazione dei Piani di Zona

Paola Sartori

Le criticità

Nel parlare di comunicazione tra scuola e servizi al fine di intercettare le difficoltà di bambini e ragazzi il prima possibile, così da contenere lo strutturarsi di condizioni di vero e proprio disagio, non poche sono le criticità che si riscontrano, a detta dei diversi attori coinvolti, sul piano delle dinamiche inter-istituzionali.

A fronte di una consapevolezza oramai condivisa da tutti che “prima si colgono i segnali meglio è”, si sviluppano modalità di comunicazione, spesso anche di collaborazione, figlie della buona volontà dei singoli, ma fondate assai raramente su accordi formali tra le istituzioni deputate a svolgere le diverse funzioni di prevenzione del disagio e di tutela dei diritti di bambini e ragazzi. Modalità di lavoro che, seppur preziose per l’investimento del singolo insegnante e/o operatore, sono destinate a sfilacciarsi, se non proprio a perdersi, quando le persone o le organizzazioni cambiano (sul punto vedi anche le considerazioni nella *Sezione 1*). Come connettere la disponibilità dell’insegnante e/o dell’operatore con i necessari livelli di accordo tra istituzioni? Come **fornire ai singoli uno sfondo istituzionale** che ne legittimi le azioni? E dall’altro come evitare accordi vuoti, procedure scisse dall’investimento delle persone?

L’altro grande scoglio che la comunicazione tra scuola e servizi incontra è formato dalle **aspettative** che i due poli della relazione di collaborazione, la scuola e i servizi, gli insegnanti e gli operatori, hanno gli uni nei confronti

degli altri. Come consapevolizzarle, come chiarirsi cosa è davvero possibile fare gli uni “insieme” agli altri, al fine di non permettere loro di impedire la comunicazione e la collaborazione?

Infine rimane critica la questione dell'**attribuzione di senso ai segnali che bambini e ragazzi manifestano**: come costruire conoscenze comuni ed elaborare linguaggi condivisi che permettano a scuola e servizi, nel rispetto delle differenze, di comprendersi nell'interesse preminente dei bambini e dei ragazzi?

Come applicare gli *Orientamenti*

Oggi, che gli *Orientamenti* regionali sulla comunicazione scuola e servizi ci sono, il quesito per i destinatari è come appropriarsene. Perché solo se ciascun territorio e, in quel territorio, ciascuna scuola e ciascun servizio potranno sentirli come uno strumento utile da utilizzare in “proprio”, gli *Orientamenti* potranno davvero essere utilizzati e soprattutto implementati.

Strumenti e processi per la co-costruzione

Per poter individuare chi nella rete dei servizi può fungere da “porta” di accesso alle richieste della scuola, quale strumento sia il più adatto alla comunicazione (la “chiave”), quale metodo adottare per lavorare insieme, di quali “attrezzature” dotarsi per rendere efficace il lavoro comune, è indispensabile che ciascun territorio non solo recepisca i suddetti *Orientamenti* (come richiesto dalla **DGR 2416/2008**, la quale prevede che ciascun territorio si doti di un Atto di Recepimento di questi *Orientamenti* insieme alle altre Linee Guida regionali), ma proceda ad elaborare un **Accordo di sistema** che faccia da sfondo a successive programmazioni e che fornisca ad operatori ed insegnanti il mandato e la legittimazione per poi operare quotidianamente.

Lo strumento di pianificazione generale per la realizzazione di detto accordo è il Piano di Zona 2011-15, che i diversi territori stanno elaborando (DGR 2082/2010).

E' in questo contesto che servizi e scuole possono convenire su come procedere per dare vita ad un sistema locale stabile di comunicazione e collaborazione tra servizi e scuole a tutela dei diritti dei minori e, nello specifico, per programmare modalità di comunicazione e poi di lavoro comune tra i diversi interlocutori adulti che hanno il compito istituzionale di aiutare bambini e ragazzi a crescere.

E' infatti importante che ci sia un accordo formale che legittimi operatori e insegnanti a lavorare insieme, che faccia da supporto alle loro reciproche disponibilità, che depositi una modalità di funzionamento tra scuola e servizi capace di esistere anche al di là della buona volontà dell'una o dell'altra persona coinvolte.

E' possibile quindi costituire un Tavolo di sistema formato dai servizi sociali e sociosanitari che hanno il compito di concorrere alla cura e protezione dei minori, dall'ufficio scolastico provinciale oppure dalle dirigenze delle scuole, per definire chi fa cosa e con quali strumenti.

Una volta accordato di procedere come suggeriscono gli *Orientamenti*, si può dare mandato ad un **gruppo di lavoro misto** di mettere a punto una scheda di accesso condivisa della scuola alla rete dei servizi che vada oltre la logica della segnalazione e rappresenti **“lo strumento del contatto”** (si veda l'esempio di scheda riportato nella *Sezione 1*).

Il fatto che la scheda di accesso non sia solo fornita dai servizi alla scuola, ma emerga dalla co-costruzione tra rappresentanti del mondo dei servizi e rappresentanti del mondo della scuola favorisce, in questi ultimi, il sentirla come uno strumento proprio e quindi facilmente utilizzabile nella quotidianità.

Nel mentre si costruisce questo strumento, il gruppo misto di lavoro può anche individuare quale servizio attrezza la **“porta di accesso”** alla rete,

ovvero si incarica di accogliere le richieste di lavoro insieme che la scheda veicola (vedasi *Sezione 1*). E' infatti opportuno che insieme ad un'unica scheda si individuino **un'unica modalità di attivazione della rete**, al fine di uscire da quella condizione di frammentazione e scarsa chiarezza che tanto spesso gli insegnanti lamentano rispetto ai servizi.

E' in questa fase di lavoro che il gruppo misto incaricato di fornire gli strumenti al sistema scuola-servizi, può andare anche oltre. Una volta costruita la scheda e individuata la procedura di accesso è infatti possibile definire non solo quale servizio accoglie le schede, ma anche stabilire dei **tempi** massimi entro i quali il lavoro insieme tra scuola e servizi deve avviarsi e fornire alcuni **orientamenti metodologici**, che successivamente saranno preziosi per coloro, insegnanti e operatori sociosanitari, che si troveranno ad intervenire sui singoli casi, che avranno così una traccia per procedere insieme nel lavoro: mettere a fuoco il problema, chiamare in causa altri servizi, dotarsi di un'organizzazione temporanea di tipo gruppale che aiuti a non perdersi di vista tra scuola e servizi, ecc..

Diffusione, formazione, monitoraggio

Una volta definito lo strumento, la procedura e gli orientamenti metodologici più adatti per avviare il lavoro comune in quel territorio, si può passare ad affrontare il problema di **come diffonderli** a tutti i soggetti del mondo della scuola e del mondo dei servizi che ne possono essere interessati. Non è infatti sufficiente né che esista un Accordo di sistema né che esistano gli strumenti perché si possa dire che la comunicazione scuola servizi funzionerà e le difficoltà di bambini e ragazzi, soprattutto afferenti alla cosetta "zona grigia", verranno affrontate al meglio.

Il mondo della scuola e il mondo dei servizi, infatti sono, in ciascun territorio, così articolati e complessi che è necessario predisporre un **capillare lavoro di informazione e formazione tra tutti i soggetti coinvolti**. Operatori sociali e sociosanitari e insegnanti debbono avere la

possibilità non solo di conoscere lo strumento e la procedura, ma anche di discuterne, di appropriarsene, di “adattarla” alla propria specifica realtà. E’ solo un’adozione in proprio dello strumento che può, piano piano, sostenerne un proficuo utilizzo da parte di tutti. Considerato infine che gli assetti organizzativi di scuole e servizi non sono mai stabili e mutano in continuazione, questo lavoro di diffusione e conoscenza di strumenti, procedure e metodi non può ritenersi mai concluso e quindi va progettato e realizzato periodicamente.

E, chiaramente, non finisce qui. Una volta che si sia riusciti ad elaborare la scheda, la procedura, gli orientamenti metodologici territoriali, nonché a diffonderne la conoscenza e le possibilità di utilizzo a tutti, può iniziare una seconda, e forse indispensabile, parte del lavoro.

Come fare perché *Orientamenti* regionali, schede, procedure e orientamenti metodologici locali, non si trasformino in prassi meramente burocratiche, in formalismi diretti a pretendere che l’altro “faccia quello che gli spetta”, in ulteriori modalità per rinforzare i reciproci stereotipi circa l’inadeguatezza dell’altro servizio, ma, piuttosto, rappresentino l’occasione per sviluppare davvero nuove modalità di lavoro comune?

E’ qui che si può collocare un **Progetto di Formazione tra operatori dei servizi e insegnanti** volto a costruire linguaggi condivisi sui segnali di disagio che emergono nei contesti scolastici, a sviluppare confronti e ed approfondimenti sui problemi e su cosa può significare affrontarli, senza cadere in fantasie salvifiche, spesso e volentieri tradotte in **aspettative sproporzionate sulla capacità di intervento altrui** (sulla necessità di costruire un linguaggio comune, si veda la *Sezione 3*). Una formazione che aiuti a mettere a fuoco anche le reciproche, realistiche, possibilità di intervento, che aiuti a sviluppare modi di pensare i problemi e quindi anche gli interventi capaci di favorire, poi, il lavoro insieme.

E’ attraverso un processo formativo comune che si può costruire un terreno condiviso che aiuti non solo il comprendersi reciproco tra scuola e servizi,

ma anche faciliti il dotarsi delle funzioni di **coordinamento, monitoraggio e verifica**, che sono indispensabili per lavorare insieme, perché sostengono il pensiero comune e l'elaborazione condivisa. Infatti se a livello formativo si ha la possibilità di sperimentare l'utilità che una certa metodologia di lavoro comporta, poi, a livello operativo, diventa più facile per tutti avvalersene.

Un progetto formativo di questo tipo può sostanziare l'Accordo di sistema, offrendo strumenti veri di sviluppo e implementazione.

Una volta elaborati gli **strumenti** e le **procedure** del lavoro insieme e progettato un **percorso formativo** adatto, l'accordo può prevedere un'ultima cosa: una **modalità di monitoraggio e verifica** dei complessivi processi di comunicazione e collaborazione tra scuola e servizi che lo stesso Accordo ha avviato, al fine di raccogliere gli esiti di ciò che si sperimenta concretamente (sul valore della valutazione si veda anche la *Sezione 3*). Gli esiti possono poi rappresentare quelle osservazioni e quei dati indispensabili alla **riprogettazione dell'accordo** stesso, laddove fosse necessario, o piuttosto e più facilmente, alla **rivisitazione di strumenti e procedure** ogniqualvolta i nuovi fenomeni del disagio minorile e i nuovi assetti organizzativi di scuola e servizi lo richiedessero. Solo una periodica analisi del funzionamento e una **riprogettazione che parta dagli esiti** può permettere, infatti, di non chiudere nel cassetto di scuola e servizi accordi e buone prassi, che, anche se un tempo valide, sono state sorpassate dai tempi e dalla natura dei problemi di cui dovrebbero occuparsi. Questi strumenti infatti, per essere veramente utili, debbono rimanere vivi e vitali, agganciati alla realtà dei temi e dei problemi dei bambini e dei ragazzi di ciascun territorio.

Per questo se gli Accordi di sistema sono indispensabili per fornire una base di lavoro riconosciuta e legittimata alla collaborazione tra insegnanti e operatori dei servizi, spetta poi a questi ultimi, che operano nella quotidianità e intercettano i cambiamenti, **far presente ai propri**

responsabili la necessità, di riprogettare strumenti e orientamenti ogni qualvolta la realtà si sia modificata al punto da richiederlo.



Sezione 3. Come comunicare?

Per un dialogo operativo tra scuola e servizi fondato sulla riflessione

Chiara Drigo, Franco Santamaria

Le criticità

Oggi la scuola appare sempre più affaticata e disorientata rispetto a situazioni di disagio percepite in crescita e sempre più complesse, sia sul piano della lettura che della gestione.

I gruppi di lavoro realizzati nel contesto del percorso formativo per professionisti della scuola e dei servizi territoriali hanno evidenziato l'esistenza di una **dimensione culturale di riferimento debole** e della quale si è scarsamente consapevoli.

La “zona grigia” del disagio, sulla quale si è cercato di focalizzare l'attenzione, risulta fortemente influenzata da **mode culturali** (dislessia, anoressia, bullismo, autismo...) che determinano le tipologie di segnalazione indirizzate dalla scuola ai servizi. Sembra, dunque, che **manchi o sia carente un'autonoma e matura capacità di analisi del contesto**, indagato attraverso schemi precostituiti, che riconducono spesso a “patologie” in voga, sulle quali fioriscono esperti dispensatori di verità e di istruzioni e inclini ad avvallare la logica emergenziale.

Questo malessere che si vede, si percepisce, ma che rimane indefinito se mancano le parole per etichettarlo, disorienta. Di qui l'esigenza sentita di **chiavi di lettura nuove** per decifrare comportamenti negativi, sintomo di un disagio che non è malattia, ma malessere. Una sofferenza che può essere determinata da difficoltà personali del bambino/ragazzo, della famiglia,

della società o, più in generale, di matrice culturale, e che emerge per una discrepanza tra le problematicità e le risorse disponibili e attivate. Come dire che la difficoltà non coincide con il problema, ma nasce dalla percezione che il bambino/ragazzo ha del problema, dai significati che gli attribuisce, dalle risorse che è in grado di mettere in campo per risolverlo. Il punto è dunque come riuscire a vedere, a capire e a intervenire in tempo per avvicinare il ragazzo in sofferenza e aiutarlo a superare ostacoli fisiologici del suo percorso evolutivo, ma che possono trasformarsi in blocchi della crescita se non correttamente interpretati e trattati.

Come applicare gli *Orientamenti*

Nei paragrafi successivi viene presentato un approccio operativo per implementare il contesto culturale che fa da sfondo agli *Orientamenti*.

La strategia centrale che le linee guida regionali suggeriscono per migliorare la comprensione e gestione delle situazioni di disagio della “zona grigia” è la **collaborazione intra e interistituzionale** (sugli aspetti operativi di tale collaborazione si veda la *Sezione 2*).

La creazione di spazi per riscoprire la dimensione della riflessività (laboratori) rappresenta una possibile modalità per realizzare concretamente tale collaborazione.

Il laboratorio è un luogo, un tempo, un gruppo generativo di percorsi di co-costruzione di parole, significati, problemi, azioni e valutazioni. Un luogo dove riappropriarsi delle proprie esperienze attraverso il loro ripensamento critico e apprendere nuove conoscenze e competenze.

Questa ipotesi implica delle prese di posizione sul piano dei quadri di riferimento e dei valori che orientano l’agire e sui quali vanno contrattate le necessarie convergenze. Tra questi vi è l’idea di “scuola” e di “servizi”, gli attori principali della comunicazione virtuosa che gli *Orientamenti* si propongono di favorire.

Una scuola che non abdica alle proprie responsabilità educative ma le rivendica; che non considera i bambini e i ragazzi destinatari finali ma attori centrali dei processi di apprendimento; che riconosce la difficoltà come tappa evolutiva e non come patologia; che focalizza l'attenzione non sui minori difficili, ma sulle relazioni difficili; che non è alla ricerca di soluzioni definitive, ma di significati provvisori che vuol contribuire a costruire.

Dei servizi che non si interpretano come dispensatori a pioggia di prestazioni specialistiche di cura o assistenziali, ma come interlocutori qualificati nel territorio per la lettura di un contesto sempre più complesso, di domande e bisogni in crescita, rispetto ai quali vanno ripensate le strategie di intervento.

La promozione e il rafforzamento di competenze diffuse per qualificare gli interventi nella “zona grigia” vanno in questa direzione.

La collaborazione inter e intra-istituzionale come strategia chiave

Rispetto alle criticità evidenziate, gli *Orientamenti* propongono come centrale la strategia della **collaborazione** (“collaborare” = lavorare *con* altri), da attuare sia all'interno della propria organizzazione di appartenenza (la scuola, i servizi), sia a livello interistituzionale o, più in generale, nel rapporto con l'esterno (ad esempio nei rapporti scuola/famiglia).

Sul piano dei principi che orientano l'agire pratico, tale scelta trova fondamento nell'idea che la responsabilità educativa debba essere condivisa tra tutti i soggetti che abitano e animano un territorio (la cosiddetta “comunità educante”).

E' una strategia complessa per rispondere a problemi complessi (da “cum plexus”, intrecciato insieme) e non semplificabili, poiché gli elementi e i piani che si intersecano sono molteplici.

Intrecciare azioni e modi di pensare: questo significa collaborare, il che richiede la capacità di guardare oltre il proprio orizzonte, che appare spesso ristretto in organizzazioni dominate da una cultura burocratica, gerarchica, che tende a settorializzare (il servizio, l'équipe, la classe).

E' una mobilità che viene richiesta al singolo, inserito però in un contesto che esprime una forte rigidità anche nell'organizzazione del tempo, dello spazio e degli obiettivi. Creare reti di collaborazione richiede una fluidità culturalmente estranea ai modelli organizzativi dominanti. Per questo è così faticoso lavorare in rete, muoversi in un contesto spesso percepito come innaturale e instabile. Tuttavia, appare sempre più come la sola strada percorribile e dunque come una inevitabile scelta strategica e metodologica. Non basta essere consapevoli dei limiti dei modelli organizzativi dominanti, che imbrigliano, ostacolano, soffocano la dimensione relazionale, lasciano spazio alla deresponsabilizzazione e all'agire solitario. Questa consapevolezza deve diventare strumentale, deve sostenere azioni di messa in discussione e di rinnovamento del sistema, che deve essere funzionale non a se stesso, ma al bambino e al suo diritto di essere aiutato. Un contesto "difficile" non può diventare l'alibi per interventi mancati, atteggiamenti deleganti, scelte di disimpegno. Il primo passo è una **consapevole presa di posizione**.

Darsi uno spazio e un tempo per pensare: costruire un laboratorio di riflessione

La collaborazione necessita di **uno spazio fisico e temporale**, un contenitore dove i singoli possano sperimentare uno scenario nuovo, nuove modalità di relazione e di lavoro. Soprattutto sperimentano il pensare con gli altri il loro agire.

Su questa tematica, l'attuale letteratura ha parlato di gruppi di ricercatori collettivi, nei quali gli attori ricercano/riflettono insieme a figure esperte che mettono a disposizione le proprie competenze, accompagnando il

gruppo in un percorso di esplorazione e di approfondimento dei temi oggetto di riflessione comune (C. Kaneklin, 2010).

Meno recentemente si è parlato di laboratori del pensare riflessivo, gruppi in cui si rivisitano e si ripensano le esperienze e se ne codificano i significati (L. Mortari).

E' forse quest'ultima - quella di "laboratorio" - la definizione più convincente, che sottolinea, nell'accezione etimologica, la dimensione della fatica, perché il pensiero richiede fatica e ancora di più il pensare insieme. Comunque li si denomini, tali contesti possono essere la risposta all'esigenza di riscoprire la **dimensione della riflessività critica sui problemi**, per rafforzare competenze e conoscenze che permettano di elaborare sguardi più consapevoli, rimettendo sotto la lente dello scambio comunicativo idee, valori, metodi e presupposti che guidano l'agire.

Nel contesto prefigurato dagli *Orientamenti* il laboratorio è innanzitutto il luogo di incontro/integrazione tra i due mondi chiamati a comunicare tra loro: la scuola e i servizi. Ma possono esserci altri luoghi di riflessività all'interno di questi macromondi. Pensando alla scuola, ad esempio, il consiglio di classe, il collegio docenti, specifici gruppi di lavoro. Potrebbero essere anche costituite nuove dimensioni *ad hoc*. E, fuori dalla scuola e dai servizi, possono diventare laboratorio tavoli di lavoro territoriali, ad esempio quelli per il Piano di Zona.

Comunicare per capirsi, capirsi per comunicare: costruire un linguaggio comune

Il primo obiettivo del laboratorio dovrebbe essere quello di trovare convergenze terminologiche, parole che risuonino di **significati comuni**, poiché una comunicazione effettiva necessita innanzitutto di un linguaggio comprensibile a tutti, anche se in questo non si esaurisce.

Non si tratta di rinunciare a termini afferenti al proprio codice professionale, né di impadronirsi di nuovi tecnicismi. La dimensione è più

ampia e complessa poiché coinvolge le **mappe mentali** dei vari soggetti, prodotto dei loro vissuti e dei loro saperi tecnici ed esperienziali.

Ogni partecipante porta nel laboratorio la sua “visione del mondo”, influenzata da fattori emotivi, relazionali, personali. Non esistono sguardi neutri, obiettivi, ma è possibile acquisire una certa oggettività maturando consapevolezza rispetto agli occhiali con cui guardiamo il mondo.

Si tratta di rendere espliciti i nostri **criteri di lettura** perché possano essere riconosciuti e compresi dagli altri, ma anche acquistare evidenza ai propri occhi, tutelandoci dall’agire inconsapevole dei pregiudizi. Spesso, infatti, si registrano significative discrepanze tra i valori dichiarati e i valori concretamente agiti.

Esplicitare punti di vista individuali e i criteri di lettura sui quali sono costruiti significa attuare un movimento, uno spostamento dal piano formale a quello sostanziale, significa giocare a carte scoperte, aprire al confronto che è anche scontro, scambio, contaminazione. Tutto ciò richiede una disponibilità dei singoli a legittimarsi reciprocamente come soggetti ugualmente portatori di conoscenze, che sono sempre parziali e provvisorie ma che possono essere integrate per la costruzione di significati e rappresentazioni condivise.

Le mappe mentali rappresentate a se stessi e agli altri arricchiscono il linguaggio e quindi la possibilità di comunicare, comprendere e comprendersi e costruire nuovi punti di appoggio per elaborare ipotesi con le quali provare a decifrare e interpretare la realtà.

Quali sono le parole per dire il disagio che molti bambini e ragazzi vivono oggi nella scuola? Quali i termini chiave di una comunicazione autentica tra scuola e servizi? E che cosa significano queste parole e questi termini per gli attori del laboratorio, per le loro organizzazioni e i singoli contesti di queste organizzazioni?

Questa prima “fatica” del laboratorio - una riflessione sul linguaggio e sui pensieri che lo animano - può tradursi nella produzione di un patrimonio

culturale per i singoli, per le loro organizzazioni e per l'intero territorio, sul quale costruire le tappe successive del percorso di collaborazione.

Quadri culturali di riferimento negli Orientamenti

Se ci si propone di affrontare, in modo allargato e partecipato, l'analisi delle diverse situazioni di disagio che abitano quella che è stata definita come "zona grigia", si deve dunque investire nella **costruzione di un pensiero comune**. Non è il pensiero monolitico, ma piuttosto un insieme di valori, di riferimenti capaci di orientare l'agire comune.

Si riportano qui alcuni esempi di "chiavi di lettura" che rappresentano il contesto culturale sul quale gli *Orientamenti* sono maturati.

La cultura dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. E' la cultura di chi riconosce il valore della soggettività del minore e pone al centro il suo "superiore interesse", di chi orienta il suo agire alla tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*in primis*, il diritto all'educazione, all'ascolto, alla partecipazione), di chi accompagna i minori nella comprensione e nell'esercizio consapevole dei loro diritti.

La condivisione della responsabilità educativa, che non è suddivisione di compiti (la cura, l'istruzione, la promozione della salute,...) ma patto tra i soggetti adulti di una comunità che condivide valori fondamentali e finalità e orienta consapevolmente il suo agire rispetto ai bambini e ai ragazzi.

L'approccio pedagogico. E' lo sguardo di chi riflette sull'agire educativo, di chi non vede ragazzi difficili ma in difficoltà, di chi agisce con responsabilità e responsabilizzando, di chi promuove la consapevolezza, di chi "valuta con" perché interpreta la valutazione come occasione di comprensione e apprendimento. E' lo sguardo di chi non rifugge i problemi ma parte dalle difficoltà, di chi è alla ricerca dei "perché" che stanno alla base dei comportamenti negativi.

La centralità del minore e della relazione. Porre il minore al centro significa recuperare la dimensione soggettiva, il punto di vista del

bambino/ragazzo che racchiude i significati da lui attribuiti alla realtà vissuta. I comportamenti problematici possono essere compresi solo partendo da chi li mette in atto, dalle sue motivazioni, dalle sue interpretazioni del mondo. E questo percorso di comprensione può passare solo attraverso una relazione significativa, basata sull'ascolto, sulla fiducia, sull'empatia e l'entropatia. Una relazione che consente all'adulto di vedere attraverso gli occhi del bambino e di poterlo così accompagnare in una rilettura della realtà, che è essenzialmente una riattribuzione di senso, potenzialmente generativa di modifiche dei comportamenti.

L'idea di scuola e di docente. Una scuola dove ci si forma, perché coniuga il compito di trasmettere saperi (luogo di istruzione) con compiti educativi. Una scuola dove si fa cultura, si producono, tutti insieme, significati, perché riconosce la centralità del pensiero critico. Una scuola che vive responsabilmente il compito di aiutare bambini e ragazzi a costruire la loro identità, nel rispetto dei loro tempi di maturazione e apprendimento. Un docente che vive la relazione, che investe per accrescere non solo le sue competenze professionali (saperi tecnici), ma anche quelle "umane", di educatore. Un docente che comunica la passione prima che insegnare la materia, che persegue la filosofia del dubbio ma trasmette la sicurezza dell'adulto, che non insegna idee ma a pensare, che aiuta i suoi alunni a leggere la realtà senza avere paura di cambiare idea, a fare domande più che cercare risposte, a stare nell'incertezza.

La consapevolezza dei cambiamenti che hanno coinvolto la società e la famiglia, impattando sui valori di riferimento e i modelli di comportamento. La società senza limiti e la famiglia affettiva hanno sostituito la società della disciplina e la famiglia etica: la certezza delle regole ha lasciato il posto alla dimensione dominate dell'incertezza. E' più difficile oggi stare nel mondo, costruire la propria identità, confrontandosi con i nuovi confini imposti dalla globalizzazione e dal relativismo culturale. E' più difficile crescere in un mondo molto più grande, che offre molte più possibilità ma

che ha perso per strada la capacità di dare significato, di valutare e, quindi, di scegliere.

Sviluppare competenze di analisi: co-costruire il problema oggetto di lavoro

Una volta che il gruppo-laboratorio, attraverso l'esplicitazione dei quadri di riferimento, ha prodotto significati condivisi sui temi di suo interesse e si è quindi dotato delle necessarie "chiavi di lettura", può sperimentarsi nella lettura della "zona grigia".

Non ci sono problemi predeterminati, caselle in cui inserire alunni difficili. Ci sono sintomi, dati, informazioni, percezioni, che vanno messi insieme, collegati e interpretati. La situazione problematica, dove c'è un disagio e quindi una sofferenza che richiede un intervento per essere superata, è il frutto di una lettura condivisa, costruita a più voci. Sono le voci delle diverse narrazioni che concorrono a produrre la conoscenza del problema.

L'approccio narrativo consente di restare in una dimensione informale, sufficientemente fluida, che lascia spazio alle emozioni, alle sfumature, ai dettagli, evitando la rigidità dei processi di semplificazione, la tentazione di etichettare ciò che si è visto con tecnicismi professionali, attribuendo significati prematuri. Dilatare i tempi dell'analisi attraverso il racconto consente di sostare di più nelle situazioni e di maturare consapevolezza attraverso i vari vissuti dei soggetti narranti, in un fertile concorso di competenze che si intrecciano per arrivare a produrre una prospettiva unica e dotata di significati comuni.

E' un metodo di lavoro che richiede la disponibilità dei soggetti del gruppo ad aprirsi, a rendere visibili i loro criteri di osservazione, a superare il timore di esporsi, di fare un passo in avanti, di dire quello che si è visto e capito. Richiede di avere fiducia nel contributo degli altri e di saper sopportare i propri limiti.

Così come è fondamentale **tollerare la parzialità e la provvisorietà delle analisi prodotte**. Il problema non esiste senza il bambino/ragazzo che, per definizione, è un soggetto in evoluzione, così come in movimento è il contesto che lo circonda. E' necessario mantenere uno sguardo vigile, capace di cogliere nuovi segnali, cambiamenti, per non restare prigionieri dei pensieri costruiti.

Il tempo è una dimensione centrale del metodo-laboratorio. E' fondamentale tener conto dei tempi dei bambini e dei ragazzi, ma vanno rispettati anche i tempi della riflessione, della maturazione, senza dipendere dai tempi delle organizzazioni. Quello richiesto dal laboratori è un tempo pensoso e discontinuo; anche le pause, le interruzioni sono tempo pieno, fertile, produttivo. E' un tempo ciclico, che non punta a un risultato definitivo, ma prevede il ritorno, il ripensamento, ultima tappa del lavoro del laboratorio.

L'esperienza insegna: la valutazione degli interventi come opportunità di apprendimento

Il laboratorio va pensato anche come luogo di "valutazione", valutazione delle convergenze raggiunte, delle analisi condivise, dell'evoluzione delle situazioni, degli interventi progettati e realizzati (su verifica e valutazione si veda anche la *Sezione 2*).

Introdurre il tema della valutazione solleva molteplici interrogativi, soprattutto quando sono coinvolti due mondi come quello dei servizi e della scuola, organizzazioni strutturate che hanno un rapporto intenso e fortemente peculiare con la valutazione.

Che idea abbiamo di valutazione? Come viene percepita e cosa suscita negli operatori? Chi è che deve valutare? E come? Sono domande centrali, fondanti.

La valutazione è in realtà una dimensione trasversale, presente in tutti gli stadi di lavoro: nella costruzione del linguaggio, del problema,

dell'intervento e dei suoi esiti. Non è “soltanto” la verifica finale del raggiungimento di risultati predeterminati, la misurazione dello scarto esistente tra gli obiettivi dati e i risultati conseguiti. Questa affermazione è già una presa di posizione: la scelta di spostare l'attenzione dai risultati, intesi come esiti finali di un percorso lineare, ai processi; guardare al come si è agito, alle ragioni, ai perché, prima che al cosa si è prodotto.

E' fondamentale che il gruppo dedichi un tempo alla costruzione di un significato condiviso sulla valutazione, attraverso l'esplicitazione dei suoi presupposti teorici e delle sue finalità. Rispetto a che cosa valuto? Quali riferimenti utilizzo per “dare valore”?

In linea con l'idea stessa di uno spazio/tempo dedicato alla riflessione, anche i momenti dedicati alla valutazione dovrebbero concorrere all'attribuzione di senso alla realtà. E' una valutazione interpretata in chiave cognitiva, come modalità di comprensione e di acquisizione di consapevolezza, in definitiva come occasione di apprendimento.

Così interpretata, la valutazione non può che essere fatta dagli stessi soggetti che hanno analizzato le situazioni problematiche e programmato gli interventi, i quali si pongono rispetto al loro agire in un rapporto intensamente pensoso. E tra i soggetti ci sono ovviamente anche gli stessi minori, con i quali si è avviato un percorso di comprensione del loro punto di vista, delle loro modalità di entrare in relazione con i contesti di vita e di reagire con specifici comportamenti, sulla base di specifiche attribuzioni di senso.

Al centro della valutazione ci sono dunque le esperienze maturate che consentono di acquisire competenze e saperi se diventano oggetto di riflessione. Un pensiero critico costruttivo che, partendo da nuovi riconoscimenti della realtà osservata, può ri-orientare l'azione. Non è un procedere per tentativi, ma un approfondire, un immergersi nelle cose per individuare, per ricostruire percorsi possibili.

Ponendosi fuori dall'ottica di valutare secondo i risultati attesi, si ha l'opportunità di cogliere anche effetti inattesi, ma altrettanto importanti. Mettere in moto una trasformazione, dinamizzare una situazione è già un risultato, anche se potrebbe non corrispondere a un obiettivo finale, a quello effettivamente atteso.

Questa valutazione in itinere, come accompagnamento di un intero percorso, consente anche di mettersi al riparo dalle frustrazioni dovute agli esiti negativi e dalle sofferenze che abitano le situazioni di disagio, entrambe inevitabili quando si lavora con le persone. Ecco che il laboratorio può diventare allora anche luogo di rielaborazione di aspetti fortemente problematici, per ritrovare motivazione, fiducia e **risignificare il proprio impegno.**

Il Corso: la cornice istituzionale, le ragioni del progetto, gli obiettivi

La cornice istituzionale del corso “La comunicazione scuola-servizi” svoltosi tra aprile ed ottobre 2010 è stata rappresentata dal documento “*Orientamenti per la comunicazione tra scuola e servizi sociali e socio-sanitari per la protezione e la tutela dei diritti dei bambini e degli adolescenti nel contesto scolastico*” (Venezia, 2008, anche *on-line* nel sito web dell’Ufficio), recepito dalla Regione del Veneto con la DGR 2416/2008 e al quale Comuni e Aziende socio-sanitarie del Veneto sono chiamati a dare applicazione in sede di programmazione territoriale (Piani di Zona) e di atti di recepimento degli “Orientamenti” stessi e delle Linee guida regionali per i servizi sociali e socio-sanitari.

Il progetto formativo ha preso spunto dalla diffusa percezione della necessità di potenziare l’alleanza scuola-servizi per affrontare positivamente talune problematiche “nuove” che interessano i bambini e le famiglie, rispetto alle quali risulta strategico il miglioramento nelle capacità di ascolto, di analisi e di intervento da parte delle agenzie socio-educative, da raggiungersi anche attraverso occasioni mirate di formazione comune.

Alla luce di queste esigenze, il corso di formazione, è stato rivolto esclusivamente a dirigenti scolastici e insegnanti e responsabili dei servizi territoriali sociali e socio-sanitari del Veneto ed ha avuto come obiettivi:

- offrire un approfondimento culturale e un aggiornamento professionale sulle principali problematiche che riguardano la promozione e tutela dei diritti dei minori, nell’ottica dell’interazione tra scuola e servizi sociali e socio-sanitari,
- affrontare i temi centrali degli *Orientamenti* sulla comunicazione scuola-servizi, per convalidarne e aggiornarne i contenuti,
- costruire a livello regionale una rete di professionisti del mondo della scuola e dei servizi socio-sanitari in grado di promuovere azioni di formazione e di implementazione degli *Orientamenti* nelle rispettive aree geografiche di appartenenza,
- contribuire a rendere più efficace e partecipata la procedura di elaborazione dei Piani di zona, in corso nel 2010.

Il programma: contenuti e modalità di svolgimento dei lavori

Il Corso si è svolto attraverso 5 incontri seminariali, ciascuno articolato in una sessione mattutina ed in una sessione pomeridiana dei lavori, secondo il seguente calendario:

12 aprile 2010:

Il contesto istituzionale, organizzativo e culturale di riferimento.

Gli *Orientamenti* per la comunicazione scuola servizi nel quadro delle linee regionali di indirizzo per lo sviluppo dei servizi di protezione e tutela del minore.

Bambini e ragazzi di oggi: chiavi di lettura della condizione minorile e delle situazioni “difficili”

26 aprile 2010:

La collaborazione tra scuola e servizi: individuare e sostenere modalità possibili di condivisione e collaborazione sul territorio.

Il lavoro di rete: opportunità, strumenti, modelli

28 giugno 2010:

La co-costruzione di uno spazio di corresponsabilità: norme, risorse e vincoli alla luce di alcune concrete casistiche.

La responsabilità come principio guida nel lavoro con bambini e ragazzi.

I limiti normativi all’agire professionale: bambini, famiglie e diritto alla privacy.

Il lavoro sul territorio: sperimentare percorsi e condividere esperienze di collaborazione. Presentazione dell’attività di formazione on-line.

18 e 25 ottobre 2010:

Strumenti e tecniche di comunicazione inter-istituzionale. Presentazione e discussione dei progetti e delle esperienze dei corsisti.

Ai momenti di approfondimento offerti dai diversi relatori intervenuti, si sono alternati momenti di workshop in presenza e di lavoro in modalità e-learning (<http://elearning.unipd.it/moodle1/login/index.php>) attraverso i quali i partecipanti hanno concordemente fatto emergere le criticità della comunicazione tra scuola e servizi, definito i punti di convergenza per il superamento delle stesse, individuato possibili strategie che potrebbero integrare gli Orientamenti sul piano delle modalità di lavoro.

I relatori intervenuti

Lucio Strumendo, Pubblico Tutore dei minori del Veneto; Marco Mascia, Direttore del Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della

persona e dei popoli, Università di Padova; Renato Anòè, Ispettore, Ufficio scolastico regionale per il Veneto; Marco Bonamici, Ufficio del Pubblico Tutore dei minori; Daniela Calzoni, psicoterapeuta, ARCI-ragazzi; Franco Santamaria, Università di Trieste; Grazia Gacci, Studio APS Milano; Fabrizio Turoldo, Università di Venezia; Giuseppe Chiaravalloti, Vice-presidente della Autorità del Garante nazionale per la protezione dei dati personali; Claudio Filippi, Dirigente Dipartimento libertà pubbliche e sanità, Autorità del Garante nazionale per la protezione dei dati personali; Fernando Cerchiaro, Ispettore, Ufficio scolastico regionale per il Veneto; Mariella Mazzucchelli, Ufficio del Pubblico Tutore dei minori del Veneto.

Esiti

I partecipanti si sono attivamente confrontati sull'individuazione di possibili chiavi di lettura della condizione minorile e delle situazioni "difficili", sul lavoro di rete e la co-costruzione di uno spazio di corresponsabilità tra professionisti e istituzioni, sui limiti normativi all'agire professionale anche con riferimento al diritto alla *privacy*.

Nell'incontro del 25 ottobre conclusivo del ciclo di seminari, il gruppo ha definito per l'immediato futuro azioni volte alla divulgazione della conoscenza degli "*Orientamenti*" e degli esiti del Corso presso i responsabili delle Istituzioni coinvolte nel progetto, le scuole e i servizi per la protezione e tutela dei minori presenti nella regione, anche ai fini della redazione dei Piani di zona in cui sono attualmente impegnate le Ulss.

Direzione del Corso: Paolo De Stefani, Università di Padova, Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Università di Padova; Franco Santamaria, Università di Trieste, formatore
Coordinamento: Mariella Mazzucchelli, avvocato, collaboratore dell'Ufficio del Pubblico tutore dei minori del Veneto.

Ufficio di protezione e pubblica tutela dei minori

Via Longhena, 6 – 30175 Marghera - Venezia

Tel. 041 2795925-26

Fax 041 2795928

e-mail: pubblicotutoreminori@regione.veneto.it

sito internet: <http://tutoreminori.regione.veneto.it>