



Osservatorio per le Politiche Giovanili

ANALISI DELLE RETI SOCIALI

STAFF DI RICERCA

Prof.ssa Anna Maria Rizzo - Responsabile scientifico

Docente di Metodi e Tecniche del Servizio Sociale e Politiche Sociali

Università del Salento

Anna Maria Protopapa - Coordinatrice

Ricercatore Senior

Alina Fano – Analisi dei Progetti

Ricercatore Junior

Pasqua Conserva – Intervistatrice

Ricercatore Junior

Paola Valentina Scialpi – Intervistatrice

Ricercatore Junior

O.P.G. - Osservatorio per le Politiche Giovanili

Sito web: www.ossefor.org/opg/index.html E-mail: osservatoriopolitichegiovanili@ossefor.org

Direttore Scientifico prof. Giuseppe Ricchiuto

Ministero della Pubblica Istruzione - Ufficio Scolastico Provinciale di Bari
Direzione Progetto "Scuola che promuove salute"

Osse.For. - Osservatorio Formazione

Centro servizi, studi e ricerche interdisciplinari per lo sviluppo del territorio

Sito web: www.ossefor.org E-mail: segreteria@ossefor.org

Direzione Scientifica Osservatorio per le Politiche Giovanili

Copyright © 2008 All Rights Reserved



Il Report finale è costituito:

L'OSSERVATORIO PER LE POLITICHE GIOVANILI

a cura di Giuseppe Ricchiuto

STILI DI VITA, CONSUMI GIOVANILI E AMBIENTI DI SVILUPPO

a cura di Luigi Za

ANALISI DELLE RETI SOCIALI

a cura di Anna Maria Rizzo

DISAGIO GIOVANILE E PREVENZIONE DELLE TOSSICODIPENDENZE

a cura di Vincenzo Abbracciavento

ORIENTARE ALLA RELAZIONE EDUCATIVA

a cura di Sara Russo

STILI DI VITA E LINGUAGGI DI COMUNICAZIONE DELLE NUOVE GENERAZIONI

All. 1 Frequenze - All. 2 Grafici – All. 3 Grafici in relazione al tipo di scuola

a cura di Consiglia Lisi, Claudia Borrello

ESPERIMENTI DI CITTADINANZA

All. 1 Frequenze - All. 2 Grafici – All. 3 Incroci

a cura di Carmine Zocco, Graziana Basile, Santina Ciriolo, Ornella Ricchiuto

Copyright © agosto 2008 All Rights Reserved



Indice

Introduzione	pag. 4
I presupposti teorici	pag. 10
Reti e relazioni	pag. 10
I paradigmi della rete	pag. 12
La Network Analysis	pag. 13
Il Social Support	pag. 17
La sociologia relazionale	pag. 17
Tipologia di reti	pag. 18
I principi	pag. 19
La relazione come unità di misura delle reti	pag. 20
Nota esplicativa della ricerca	pag. 22
Il Gruppo di Ricerca	pag. 22
Obiettivo della ricerca	pag. 24
L'analisi delle reti	pag. 24
Metodologia e tecniche di ricerca	pag. 25
Formazione degli intervistatori	pag. 26
Analisi documentale	pag. 27
Strumenti di ricerca	pag. 29
Rilevazione delle informazioni	pag. 30
Elaborazione e analisi dei dati	pag. 32
Tempi della ricerca	pag. 33
Lo sviluppo del Progetto	pag. 34
Azioni sviluppate	pag. 35
Obiettivi e risultati	pag. 37
Studenti e famiglie	pag. 40
I bisogni degli studenti	pag. 41
Il rapporto con le famiglie	pag. 42
Relazioni con il territorio	pag. 43
Il lavoro di rete	pag. 43
Gli esperti esterni	pag. 49
La scuola e i Piani di Zona	pag. 51
La comunicazione	pag. 54
La rivoluzione informatica	pag. 54
La comunicazione istituzionale	pag. 57
La comunicazione interna	pag. 58
Alcune riflessioni	pag. 61
Bibliografia	pag. 81
Allegati	pag. 82



Introduzione

*A Ersilia, per stabilire i rapporti
che reggono la vita delle città,
gli abitanti tendono fili tra gli spigoli delle case,
bianchi o neri o grigi o bianco-neri
a seconda se indicano relazioni di parentela,
amicizia, scambio, autorità, rappresentanza.
[...]ragnatele di rapporti intricati
che cercano una forma.*

Italo Calvino, *Le città invisibili*

L'idea che i fenomeni sociali possano essere interpretati come reti di relazioni, che la società stessa possa essere assimilata ad una rete e che l'azione degli attori sociali possa essere spiegata come esito di vincoli e di opportunità emergenti dalle relazioni tra i soggetti gode di grande consenso nell'ambito delle scienze sociali¹.

Descrivere una realtà qualsiasi, un ambiente qualsiasi comporta la raccolta di informazioni, la lettura del *mondo reale*. Non si tratta di compilare una lista di cose che si possono trovare in un ambiente: istituzioni, sottoculture, associazioni culturali, sportive, etc., ma si tratta di attraversare i "mondi-di-vita" degli altri individui. È importante conoscere le loro abitudini, le attività della vita quotidiana, le motivazioni e i significati, le azioni e reazioni del contesto in cui sono collocati, riferendoci alle motivazioni, ai significati, alle emozioni e agli altri aspetti soggettivi della vita degli individui. Le loro attività quotidiane, il loro comportamento in determinate occasioni, le condizioni che le precedono e le influenzano.

Il nostro agire è inserito nella reticolarità dei nostri rapporti e noi stessi siamo parte di reti. Reti familiari, sociali, professionali che contribuiamo a costituire e che ci costituiscono. Reti di cui possiamo disegnare la struttura, evidenziarne la qualità e intensità delle relazioni.

¹ Tra gli altri: L. Maguire, *Il lavoro sociale di rete*, Erickson, Trento, 1994, F. Folgheraiter, id., *Operatori sociali e lavoro di rete*, ed Centro Studi Erickson, Trento, 1990; id., *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, Franco Angeli, Milano, 1998.



Costituamo e ci costituiamo in reti che operano come sistemi più o meno chiusi all'interno di sistemi sociali più ampi in un gioco di figure che si sovrappongono, si intersecano nella complessa e imperfetta geometria del sociale. Ma può essere utile attraversare questa complessità del sociale anche a prezzo dell'ansia che ciò può generare.

Nasce da queste determinazioni il progetto di ricerca *Analisi delle reti* che si inserisce nell'ambito della realizzazione di un progetto di più ampio respiro: la costituzione dell'*Osservatorio per le Politiche Giovanili* promosso dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari e dal Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute – legge 162/90, il cui obiettivo è quello di porsi come "servizio" e supporto alla rete di scuole e di attori sociali del territorio barese.

Obiettivo specifico della ricerca è quello di descrivere, attraverso l'analisi dei progetti realizzati nelle Scuole Polo, l'articolazione dei processi nel contesto sociale e culturale della scuola al fine di restituirne il funzionamento. In altre parole si tratta di descrivere una *cultura* particolare della promozione della salute, quella della scuola, vista attraverso gli occhi dei partecipanti, docenti, studenti e, ove previsto, genitori. L'idea di circolarità delle relazioni attore-relazione-struttura costituisce, dunque, l'elemento predominante in questa analisi, attraverso cui si privilegia lo studio della tessitura delle relazioni.

In coerenza con le premesse teoriche della Social Network Analysis il lavoro di ricerca, di seguito riportato, si costituisce come corpus organico di metodi di indagine stratificata, di raccolta e analisi di dati relazionali orientati alla descrizione delle strutture di reti sociali in rapporto agli attori (studenti, docenti, dirigenti, famiglie, comunità) e alle relazioni di interdipendenza che li connettono.

Se lavorare in rete significa assumere contemporaneamente una doppia prospettiva, da un lato ci si deve dotare di un'ottica di *sistema che opera all'interno di* e *in* relazione con sistemi più ampi e, dall'altra si deve mantenere la centralità della persona nella sua imprevedibilità e unicità senza operare come un onnipotente architetto sociale. La ricerca può offrire la possibilità di riflessione sulla necessità filosofica del lavoro di rete e sulla condizione fondamentalmente relazionale dell'essere umano.



La difficoltà maggiore, che emerge anche dall'analisi, sta proprio nello sviluppare questa capacità di disporsi contemporaneamente su piani diversi e a volte in conflitto tra loro. Non è possibile raggiungere tale capacità se non si è disposti ad una revisione dei propri modelli personali, professionali, organizzativi, dove al centro della rete si pone lo studente, attore protagonista di interventi.

Non si può prescindere dalle riflessioni delle scienze sociali sui fenomeni sociali interpretati come reti di relazioni, né dalla società intesa come una rete di attività finalizzate a garantire il completo esercizio dei diritti fondamentali della persona e ad assicurare ai cittadini una migliore qualità della vita.

D'altra parte, tali finalità, che possono essere perseguite solo attraverso l'attivazione costante di un *sistema di opportunità* realmente fruibili, devono oggi confrontarsi con l'esigenza di rivedere il modo in cui è stato realizzato lo *Stato Sociale* negli ultimi decenni e col crescente interesse per esperienze di organizzazioni sociali informali diverse, che interagiscono con quelle istituzionali (si vedano ad es. la L.n.328/00 e la L.R.n.19/06).

È in questa cornice che si inseriscono i contributi sul lavoro di analisi di rete, sulla ricerca sociale e sui metodi per la conoscenza del contesto. Essi non rappresentano una *tecnologia* da applicare, ma i necessari elementi di conoscenza per operare con l'ambiente. E' necessario comprendere e aiutare i soggetti a comprendere le interrelazioni e le reciproche influenze tra persona e contesto.

È un modo particolarmente utile per affrontare la crescente complessità dei fenomeni. Il metodo tradizionale che hanno sempre adottato le scienze sociali per decifrare le situazioni complesse è quello di *disassemblare*: comprendendo le parti, si sarebbe poi compreso il tutto. La versione estrema di quest'idea è propria del riduzionismo *le cose equivalgono alla somma delle loro parti*².

Ma anche intuitivamente noi sappiamo che questo modo di affrontare le cose comincia a non essere più soddisfacente appena cominciamo ad incontrare strutture che superano una certa soglia di complessità, la famiglia, il gruppo dei pari, la scuola, la comunità, la società intera.

La differenza sta nell'organizzazione. Le parti di cui sono fatti i sistemi complessi interagiscono tra loro, dando luogo a strutture e comportamenti complessi.

² F. Folgheraiter, *Interventi di rete e comunità locali*, Erickson, Trento, 1994.



Nel dibattito attuale, nell'analisi strutturale, di cui bisogna tener conto, prevale l'idea della *circolarità* tra azione e struttura sociale, con accentuazioni diverse a seconda dei riferimenti teorico-epistemologici e la formazione disciplinare dei vari studiosi.

Gli studiosi delle reti, per l'appunto, tentano di scoprire varie tipologie di modelli e cercano di determinare le condizioni in cui sorgono quei modelli e svelare le loro conseguenze.

Le caratteristiche che si rintracciano nella moderna analisi delle reti sociali e insieme definiscono il campo "portano ai seguenti principi:

- l'analisi delle reti sociali è motivata da una intuizione strutturale basata sui legami che collegano gli attori sociali;
- l'analisi delle reti si radica in dati empirici sistematici"³.

Tale impostazione è condivisa anche da Wasserman e Faust⁴ per i quali la prospettiva dell'analisi delle reti si esprime attraverso questi riferimenti:

- gli attori e le loro azioni sono considerati unità interdipendenti (piuttosto che indipendenti);
- i legami relazionali fra gli attori sono canali che favoriscono il flusso di risorse,
- i modelli di rete sono considerati ambienti strutturali che forniscono opportunità e vincoli per l'azione individuale;
- la struttura è concettualizzata in termini di modelli durevoli di relazione tra gli attori⁵.

In virtù di tali principi è fondamentale l'interesse concreto attraverso cui gli individui si configurano come "attori competenti" nel costruire le proprie reti di relazione, contribuendo in questo modo a definire interattivamente i modelli relazionali-strutturali.

Il *motore causale* di ciò che gli attori sociali fanno, credono o sentono risiede nei modelli di relazione tra gli attori stessi, colti in un determinato contesto, all'interno del quale tutti gli interagenti contribuiscono in egual misura a dar senso, struttura e

³ L. C. Freeman, *The development of social network analysis. A Study in the Sociology of Science*, Empirical Press, Vancouver, 2004, p.3.

⁴ S. Wasserman, K.L. Faust, (a cura di), *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Cambridge University Press, New York, 1994.

⁵ *Ivi*.



razionalità all'interazione in corso "...l'interazione è l'influenza reciproca che i partners esercitano sulle rispettive azioni, dalla quale un «senso del noi» tende ad emergere, cioè il senso di una cosa tutta particolare che noi stiamo facendo insieme al momento"⁶ si tratta del carattere co-costruito dell'interazione.

Lo studio del funzionamento di tale *motore causale* richiede l'analisi di come gli attori sono connessi gli uni gli altri nella specifica situazione studiata e di come i fattori descrittivi delle reti sociali si combinano esercitando un effetto sui comportamenti e sui processi.

Il concetto di *rete* ha avuto in anni recenti una notevole fortuna negli studi sociali, indica una particolare forma di *legame sociale* dotato di caratteristiche specifiche (estensione, densità, coinvolgimento dei membri, grado di apertura, livello di formalizzazione, basate su legami di tipo primario e di tipo secondario...).

A questo punto è necessario effettuare una distinzione fondamentale fra *reti organizzative* e *reti sociali*. Una *organizzazione a rete* può essere definita come "un modello organizzativo in cui i diversi soggetti (produttori ed erogatori del servizio o nodi del sistema) convergono su obiettivi comuni, in quanto hanno interiorizzato una cultura progettuale e le regole che governano lo scambio dei prodotti (servizi) tra l'uno e l'altro"⁷.

Le *reti sociali* sono, invece, costituite da persone tra cui esistono legami significativi, che consentono e favoriscono meccanismi di scambio finalizzati al conseguimento del benessere: le parole chiave delle reti sociali sono allora *relazionalità* e *associazione*, o, se si preferisce, capacità di perseguire degli obiettivi condivisi attraverso la costruzione di legami. Se un'associazione è "un gruppo organizzato per il raggiungimento di obiettivi comuni non raggiungibili direttamente dai singoli membri"⁸, la rete sociale comporta "una relazione di avvicinamento, di cooperazione, di connessione con obiettivi prettamente sociali", e mira alla produzione di un bene comune che ha carattere relazionale (non è utilitaristico e può essere prodotto e fruito solo insieme).

L'analisi delle reti sociali guarda al di là degli attributi specifici degli individui, per considerare l'insieme delle relazioni e degli scambi che avvengono all'interno di un

⁶ E. Goffman, *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna, 1988, p. 73.

⁷ R. Toniolo Piva, *I servizi alla persona: manuale organizzativo*, Carocci, Roma 2000

⁸ P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Franco Angeli, Milano, 1991, p. 142



gruppo sociale, e che ne delineano la struttura di potere, controllo, grado di relazione, flusso di informazione, etc.

Diviene essenziale, allora, l'attivazione di metodi di lavoro che diano concretezza alla formula del *lavoro di rete*, basato sull'utilizzo di tutte le risorse disponibili nella comunità, sulla presa in carico congiunta ed integrata dei diversi fenomeni, talvolta problematici, che emergono sul territorio, su caratteristiche sistemiche, in definitiva sull'integrazione fra istituzioni, strutture, imprese, persone.

Ci si trova in presenza di una *trama* organizzativa sempre più complessa articolata in una pluralità di punti decisionali che può essere monitorata calando la programmazione degli interventi in una rete organizzativa dotata di *snodi* fondamentali per attuare un processo che orienti sistemi complessi. Il lavoro di rete, in sostanza, diventa produttivo solo quando esiste un continuo impegno nella costruzione di una trama che individua e consolida i canali comunicativi.

Molti interventi basati sulle reti possiedono un potenziale enorme di successo che potrebbe risultare inespresso (quando non rifiutato) se chi vi opera non tiene in considerazione i risultati dell'esperienza e della ricerca nel campo della psicologia, sociologia ed antropologia che sostengono o invalidano il lavoro di rete.



I presupposti teorici

Reti e relazioni

La parola *rete* rimanda al tempo stesso a una dimensione protettiva, rassicurante e una dimensione coercitiva; la sua evocazione concettuale consente di accostare e tenere insieme un sistema di binomi concettuali e antinomie altrimenti confliggenti⁹.

La rete ci permette di lavorare "con" e "tra" il formale e l'informale, le comunità e l'individuo, il diritto e solidarietà, il denaro e la gradualità, il pubblico e il privato, l'Io e l'Altro.

Una rete è un sistema o un disegno strutturato di connessioni fra diversi punti, solitamente rappresentati in un diagramma, che hanno significati particolari¹⁰. Nelle reti sociali i punti sono persone, luoghi in cui le persone si incontrano, o attività che le persone svolgono. Le connessioni o "linee", rappresentano i trasferimenti che le persone effettuano per incontrare altre persone, recarsi in un luogo o praticare un'attività.

Persone, luoghi e attività sono interdipendenti ma, talvolta, ciascuna di esse ha un valore specifico. Alcune persone ad esempio sono significative in quanto associate a un luogo o un'attività particolare. Talvolta un'attività è significativa in quanto associata a un luogo particolare.

Le reti si possono definire in molti modi¹¹. Mitchell, ad esempio, le definisce come un "insieme specifico di legami che si stabiliscono fra un insieme ben definito di persone; le caratteristiche peculiari di questo legame permettono di comprendere e dare senso ai comportamenti sociali delle persone in esso coinvolte"¹². L'antropologo Barnes considera le reti in senso analitico, descrivendole come "*insieme di punti congiunti da linee; i punti rappresentano le persone e anche i gruppi e le linee indicano quali persone stiano interagendo con ogni altra*"¹³. Nell'analisi dei gruppi sociali differenzia i rapporti affettivi (reti primarie, non gerarchiche) dalle strutture formali (reti secondarie). Sarà successivamente, Elisabeth Bott¹⁴ ad attribuire un peso specifico alle

⁹ I. Mastropasqua, *Architettura delle reti sociali. Teorie, luoghi, metodi*, Carocci Faber, Bologna, 2006

¹⁰ P. Seed, *Analisi delle retisociali. La network analyse nel lavoro sociale*, Trento, Erickson, 1997

¹¹ L. Maguire, *Op. cit.*, 1994

¹² J.C. Mitchell, The Concept and Use of Social Network, in J.C. Mitchell (a cura di), *Social Network in Urban Situations*, Manchester University Press, Manchester, 1969

¹³ J.A. Barnes, "Social Networks", in *Anthropology*, n.26, Addison Wesley, Reading, (MA), 1974

¹⁴ E. Bott, *Family Social Network*, Tavistock Publication, London, 1957



reti, nella forma di una nuova categoria sociologica (o paradigma), studiando come i ruoli coniugali, in alcuni gruppi sociali, fossero determinati proprio dall'appartenenza a una rete, piuttosto che a un'altra, e in che modo queste appartenenze fossero condizionate dal tipo di connessione esistente.

Seguirono altri studi in ambito sociologico che approfondirono la conoscenza della rete dal punto di vista *strutturale* e dal punto di vista *funzionale*, mettendo in rilievo la natura degli scambi e i loro effetti, e identificandola come "dimensione simbolica" con particolare riguardo all'aspetto di reciprocità dei legami¹⁵.

La *network analysis* (rete) è un campo di ricerca che considera con un *insieme di metodi matematici* per misurare, mettere su grafico e descrivere staticamente i vincoli, le connessioni causali e le interrelazioni fra le persone.

Il punto principale è che l'esistenza delle persone è un "incessante processo di costruzione, elaborazione e rescissione di relazioni con altri soggetti"¹⁶.

E' però opportuno spiegare il senso della parola relazione. Per *relazione* si intende la *storicità di un'interazione*: infatti come ricorda Kurt Lewin le relazioni non possono essere studiate a partire dagli individui che le intrattengono, ma dall'interazione fra le proprietà dei partner e quelle della situazione (in termini di ambiente sia fisico che sociale)¹⁷. Questi formano un sistema interdipendente nel quale un cambiamento si riflette su tutte le parti che compongono tale sistema. Le reti possono essere studiate approfonditamente ricorrendo a svariate tecniche e variabili analitiche.

Alcune delle variabili più usate nello studio dei legami disdici nelle reti sono:

- *multiplessità* vale a dire il numero di ruoli o relazioni (fratello, vicino di casa..) che connettono fra loro due persone;
- *simmetria*, o il rapporto di potere o di vantaggio che si stabilisce fra due persone;
- *Intensità* o il grado di coinvolgimento in un legame.

Altre variabili si riferiscono alle reti nel loro complesso, vale a dire all'insieme di tutti i legami che al loro interno si strutturano.

- *ampiezza*, che si riferisce al numero di attori coinvolti in un legame
- *densità* cioè la quantità di interrelazioni fra gli attori;

¹⁵ A tal proposito cfr.: L.C- Freeman, "Centrality in Social Networks: I. Coceptual Clarification", in *Social Networks*, I, 1979; M. Castells, *La nascita di una società in rete*, Università Bocconi, Milano, 2002; A. M. Chiesi, *L'analisi dei reticoli*, Franco Angeli, Milano 1999

¹⁶ E. Amaturò, "Premessa", in *Analisi delle reti sociali*, (a cura di) J. Scott, NIS, Roma, 1997, pp.9-21

¹⁷ K. Lewin, *teoria dinamica della personalità*, Giunti Barbera, Firenze, 1965



- *interconnessione* , ossia il numero medio di legami necessario per connettere ogni due attori nel percorso più breve;
- *settorialità* , ossia il grado in cui l'intera rete può essere suddivisa in distinte sottounità .

Volendo descrivere il legame tra un uomo e suo fratello che abita alla porta accanto, si potrebbe dire che, secondo la variabile multiplessità, quel legame è supportato da due ruoli. Se uno dei due ha più risorse (finanziarie o di personalità) o più status allora il legame è asimmetrico; la sua intensità o il grado di coinvolgimento può essere misurato in funzione di quanto o quanto poco i due fratelli si assistano l'un l'altro o del tipo di servizi che reciprocamente si scambiano. Questi legami possono essere misurati e analizzati staticamente , ed essere visualizzati usando appositi grafici.

I paradigmi della rete

Il lavoro di rete è l'azione intenzionale di un operatore, o anche più operatori congiuntamente, che si esplica in una *relazione con una rete* di persone, cioè con altre relazioni preesistenti o potenziali, migliorando in tal modo la reciproca qualità e la reciproca capacità d'azione, dell'esperto e delle rete, nella ricerca di indeterminate soluzioni ad hoc, cioè appropriati corsi di azione concrete cose da fare incognite alla partenza¹⁸.

Gli orientamenti teorici che di fatto hanno informato il lavoro di rete seguono due filoni:

- l'analisi dei reticoli sociali, mantenendo e promuovendo un'angolatura strutturale e internazionale (Network analysis)
- l'analisi del supporto/sostegno sociale, privilegiando un'angolatura funzionale (social support).

La Network analysis

L'obiettivo della Social Network Analysis è quello di raccogliere e analizzare dati e informazioni per scoprire i modelli di relazione e interazione tra le entità¹⁹. E' soprattutto un modello di analisi descrittiva delle reti.

Attraverso questo modello è possibile esplorare le reti rilavando :

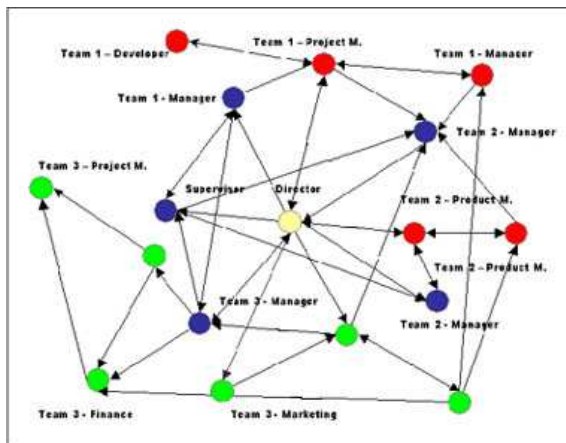
¹⁸ F.Folgheraiter *Teoria e metodologia*, Trento, Erickson, 1994

¹⁹J. Scott, *L'analisi delle reti sociali*, Carocci, Roma, 1991



- quantità/qualità
- dimensioni
- densità (affettiva , possibile)
- centralità (accesso)
- natura dei legami (reciprocità,dipendenza)
- intensità dei legami (frequenza,durata)
- legami forti, deboli.

Le reti, nel modello della network analysis, appare come una realtà puntiforme (teoria dei grafi) su cui produrre tecniche di ricerca empirica per l'analisi dei reticoli sociali. Ciò che se ne ricava è una particolareggiata mappatura dei territori reticolari, quasi come un sottofondo, a cui riferire fenomeni e comportamenti individuali o collettivi.



Fonte: J. Scott, *Op.cit.*, 1991

La network analysis nasce dalla confluenza di due diverse teorie:

- l'antropologia sociale britannica del secondo dopoguerra: il concetto di rete serve per andare oltre alle categorie interpretative dello struttural-funzionalismo non più adatte per comprendere le dinamiche di società in transizione. L'obiettivo principale è lo studio del mutamento e del conflitto sociale . Il capitale sociale o relazionale è costituito dall'insieme delle risorse di cui i soggetti possono all'occorrenza disporre e l'uso di tali risorse è consentito dalle reti di relazioni in cui i soggetti sono inseriti ed è per questo che si parla di capitale relazionale;
- l'analisi strutturale americana: l'interesse prioritario è rivolto alla forma delle reti più che al loro contenuto.



Essa sviluppa gli aspetti di metodo, applicando i principi matematici della teoria dei grafi. White²⁰ rivede questa posizione teorica recuperando le dimensioni di complessità e conflitto. L'analisi di rete, per essere sufficientemente esplicativa deve saper studiare attentamente non solo la forma dei reticoli, ma anche il loro contenuto; deve saper collegare le reti locali al contesto sociale più ampio di cui fanno parte; e infine deve lasciare spazio all'autonomia decisionale dell'attore, all'incertezza, al conflitto, all'ambivalenza.

Nella ricerca delle matrici teoriche della network analysis è importante, inoltre, far riferimento alla *teoria dello scambio* in quanto lo scambio sociale è il meccanismo che spiega perché si attiva una relazione²¹.

Sono riconoscibili due tradizioni di tale teoria:

- Americana: si collega alla tradizione positivista della psicologia comportamentista e dell'economia.

Pone in evidenza una concezione prevalentemente utilitaristica dell'attore sociale basandosi su quattro parole chiave:

1. *profitto*: comportamento determinato dal profitto atteso, ossia dalla valutazione tra ricompensa attesa e costi da pagare ;
2. *reciprocità*: lo scambio si tiene sul meccanismo dare ricevere reciproco e quindi tiene conto dell'obbligo di ricambiare come regola interna ;
3. *equità*: gli attori si aspettano che le ricompense siano eque, non egualitarie, ma che ognuno ottenga quanto merita;
4. *equilibrio*: gli attori tendono a far sì che gli scambi siano equilibrati.

- Francese: sottolinea la natura simbolica dello scambio, ossia vede lo scambio come un fatto culturale che attribuisce un valore e un significato a ciò che viene scambiato, indipendentemente dal suo valore intrinseco.

Per le teorie micro - sociologiche del *resource exchange* a comunicazione interpersonale è uno scambio di risorse tra persone in relazione; *comunicazione* è tutto ciò che è scambiato in situazioni sociali²². L'influenza che la comunicazione può esercitare varia molto a secondo del tipo di relazione. È utile distinguere tra *relazioni ad alta suscettività comunicativa*, che risentono in modo particolare delle comunicazioni tra

²⁰ H. C. White, *Identity and Control. A Structural Theory of Social Action*, Princeton University Press, Princeton, 1992

²¹ G.C. Homas, *Social Behaviour*, Routledge and Kegan Paul, London, 1961

²² G.C. Homas, *Op. cit.*, 1961



i partner e, *relazioni a bassa suscettività comunicativa*, dettate prevalentemente dal contesto sociale.

Sono ad alta suscettività i rapporti informali , con legami e con un certo grado di profondità, come quelli di coppia, tra genitori e figli, amici.

La suscettività si abbassa invece via via che il legame si attenua e ci si sposta verso contatti strumentali e formali, come capita tipicamente nelle situazioni di lavoro impennate su ruoli istituzionali.

Le reti sociali primarie sono pertanto delle possibilità di comunicazione, delle strutture all'interno delle quali avvengono degli scambi di risorse; queste si definiscono in relazione ai bisogni, sicché per ognuna v'è il suo corrispondente, rispetto al quale si giustifica lo scambio (per esempio, le risorse "informazioni" rimandano ad un bisogno di conoscenza.).

Il paradigma del *resource exchange* ha avuto varie formulazioni; una delle più recenti è la cosiddetta *teoria dell'equità*²³, che allarga il concetto di scambio considerando l'aspetto della reciprocità: perché una relazione si mantenga, è necessario che entrambi i poli diano e ricevano, non proprio pariteticamente (perché non ci sarebbe movimento e quindi scambio), ma sempre comunque in gradi che tendano all'equità.

L'oggetto scambiato perciò non si può separare dalla relazione concreta entro cui viene scambiato.

Lo scambio simbolico non può esse risolto dalla natura della relazione e si fonda sul legame che lo scambio stesso istaura.

²³ J.S. Adams, "Inequity in Social Exchange", in L. Berkowitz (a cura di), *Advances in. Experimental Social Psychology*, vol. 2, Academic Press, New York, 1965, pp. 267-299



Il social support

Il social support sviluppa soluzioni interpretative capaci di dare ragione dei movimenti e delle problematiche sociali attraverso le funzioni delle reti esplorandone gli ambiti e le modalità.

Due sono le funzioni essenziali che gli studiosi sembrano aver individuato :

- la funzione di spazio intermedio delle reti, tra micro e macro;
- la funzione di ambiente capace di proporre e sostenere soluzioni di supporto affettivo e morale.

Le ricerche sul modello del social supporto sono state variamente centrate e in campi diversi. I legami significativi di Ego intra ed extrafamiliari con funzione supportiva per il soggetto hanno recuperato e trattato più da vicino aspetti già presenti nella tradizione psicologica. Caplan²⁴ individua tre funzioni dei sistemi relazionali di supporto:

- mobilitare risorse psicologiche e gestire problemi emozionali;
- sostenere e seguire in compiti particolari
- fornire risorse aggiuntive.

La sociologia relazionale

I problemi sociali sono generati da relazioni sociali e la possibilità di risoluzione è affidata alla qualità delle risorse delle stesse relazioni sociali, che si strutturano e/o si modificano in una situazione o in un contesto. A differenza della visione positivista, per la quale il problema sociale si identificava nella patologia di qualche individuo, e la soluzione era di tipo terapeutico.

La teoria relazionale della società²⁵ si basa sul superamento del concetto di sistema, inteso come sistema di interdipendenza stabile e con chiari confini, sostituendolo con la rete come struttura di interdipendenza variabile nel tempo e potenzialmente senza confini.

Si supera il concetto di equilibrio inteso, come condizione di buon funzionamento del sistema, aprendo la strada a una più precisa comprensione dei fenomeni quali il mutamento sociale e il conflitto.

²⁴ G. Caplan, *Support Systems and community mental health: lectures on concept development*. Behavioural publications, New York, 1974

²⁵ Cfr. P. Donati, *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano, 1991



L'attore che si comporta conformemente alle aspettative di ruolo diventa individuo dotato di intenzionalità.

Si rimanda, quindi, ad una prospettiva ecologica del benessere sociale, vale a dire si considera il benessere sociale come profondamente interrelato con la qualità dell'ambiente umano in cui le persona vivono. Questa qualità può essere negativa o positiva, ma in ogni caso le probabilità di benessere tenderanno ad essere dello stesso segno. In questo senso, le reti informali sono da intendersi come nicchie ecologiche o sistemi vitali, che in genere si rappresentano a cerchi concentrici digradanti per grado di attaccamento emozionale. Con questo ambiente la persona non può non comunicare, secondo un continuo processo circolare di feedback.

Tipologia di reti

Nella letteratura si può notare la diffusione di una ripartizione delle reti in base al loro carattere di "vicinanza" fisica e relazionale rispetto ad un soggetto e di "formalizzazione" dei rapporti fra i membri coinvolti nel reticolo.

Perciò si possono distinguere :

- *reti primarie*: insiemi naturali di individui in interazione gli uni con gli altri: è un'entità collettiva, la maggior parte dei suoi membri si conoscono gli uni con gli altri; inoltre è un raggruppamento naturale di individui: i legami che li uniscono sono di natura affettiva piuttosto che funzionale e un insieme dinamico e suscettibile di fluttuazioni nel tempo.

I legami che si stabiliscono nelle reti primarie sono basati sulla reciprocità (immediata o differita), sono essenzialmente di natura affettiva, non si fondano mai su uno scambio monetario.

Svolgono una funzione protettiva, di sostegno e di sviluppo dell'identità personale. Esempi di rete primaria sono: la famiglia, il parentado, il vicinato, le reti amicali, il gruppo dei colleghi di lavoro.

- *reti secondarie formali*: costituite dalle istituzioni sociali che hanno un'esistenza ufficiale sono strutturate in modo preciso, svolgono funzioni specifiche e forniscono servizi particolari.

I legami che gli individui stabiliscono con queste reti non si costituiscono in modo naturale e sono determinati dai ruoli ricoperti dai diversi attori (clienti, operatori, ecc.);



infine non sono caratterizzati da scambi di reciprocità ma sono in funzione di servizi da fornire/ricevere.

- *reti secondarie informali*: sono quelle che si realizzano per iniziativa di alcuni membri delle reti primarie per rispondere ai propri bisogni, trovare soluzioni a difficoltà comuni, senza che esse acquisiscano uno status di natura realmente istituzionale. Esse si basano sull'identificazione dei problemi da parte dei membri delle reti stesse, dunque sulla loro iniziativa; sulla non realizzazione di scambi in denaro, ma in servizi;

Tanto le reti primarie che quelle secondarie informali possono essere ricomprese all'interno delle cosiddette "reti informali", che si distinguono in tal modo dall'insieme dei servizi e degli interventi promossi dagli organi istituzionali, i quali costituiscono, per l'appunto, il "sistema formale".

I principi

La rete fa riferimento ad alcuni principi il cui obiettivo è quello di conservare e rigenerare le risorse ambientali.

Tali principi vengono operativizzati attraverso un assetto organizzativo che delinea gli attori coinvolti e stabilisce le fasi e i modelli stessi della relazione:

- Soggettività : si traduce nel rispetto della intenzionalità dei soggetti e costituisce un principio orientativo portante, nel senso che è trasversale a tutti gli approcci e gli interventi, poiché ha l'obiettivo fondamentale di promuovere l'autonomia del soggetto; sul piano operativo, tale principio privilegia e sviluppa le risorse interne del soggetto, così come quelle del suo contesto ambientale.
- Sinergia: prevede l'azione simultanea di diversi servizi e settori per raggiungere un obiettivo comune; potrebbe essere tradotto con il termine "cooperazione"; sotteso a questo principio vi è la condizione che un insieme di forze impiegate nella stessa direzione producano azioni efficaci e risolutive;
- gradualità: dei piccoli traguardi adeguati ai soggetti coinvolti. Si tratta di un principio secondario, poiché può essere considerato una derivazione del principio di soggettività;
- continuità: si collega strettamente con il principio precedente e indica la necessità che la sinergia- cioè il complesso intreccio di forze e la gradualità dell'intervento non vengano interrotte per motivi più pratici che teorici;



- continuazione: si tratta di un principio specifico del lavoro di rete ed esprime la necessità che la creazione di reti sia un processo continuo, in ambiti diversi e al livelli diversi, con l'obiettivo di incrementare le occasioni di possibile sinergia nel tessuto sociale.
- Trasparenza: tradotta nella pubblicizzazione dei programmi attuati e degli esiti raggiunti, nonché nella restituzione di saperi ed esperienze maturate dai diversi soggetti coinvolti nella rete.
- Compatibilità: mette in gioco le capacità di ascolto e negoziazione al fine di conciliare e connettere diversi contesti e culture.
- Riflessione: ha diverse funzioni: serve a rivedere e capitalizzare l'esperienza, inoltre a verificare e riprogettare gli interventi futuri. Tale principio ispira e attraversa tutta l'azione di rete: la riflessione permette di verificare continuamente il processo di lavoro, ampliare la rete, analizzare le risorse e conservare una memoria collettiva del lavoro attuato, finalizzata ad affinare i progetti futuri.

La relazione come unità di misura delle reti

L'unità di misura dell'analisi dei modelli di reti sociali è appunto la relazione che, come nel nostro caso, nella scuola si connota come *relazioni interne* (fra gli insegnanti e gli studenti, fra gli insegnanti e i dirigenti, degli insegnanti fra loro...) che sono sia di lavoro che di amicizia (non si dimentichi che la scuola è un'organizzazione cosiddetta *a legami deboli*, che funziona anche, o prevalentemente, in base a rapporti non formalizzati) e come *relazioni esterne*, che comprendono innanzitutto i legami con le famiglie, che in una visione relazionale sono sia utenti che co-produttori del servizio.

A tali legami si aggiungano quelli con il territorio, dal mercato del lavoro, alle altre agenzie formative, alle strutture politiche e amministrative.

Le risorse delle reti sociali sono tutte quelle che possono essere comunicate da un attore agli altri, per esempio, condividere informazioni, discutere un lavoro o un'attività comune, offrire compagnia o supporto emozionale. Possiamo intrecciare questa considerazione con il concetto di *comunità di pratica*, al cui interno i partecipanti si scambiano *saperi esperti*, e divengono quindi capaci di affrontare nuovi problemi e di



risolverli secondo una prospettiva innovativa, che nasce dalla valorizzazione delle diverse esperienze, ma anche dal coinvolgimento dei partecipanti.



Nota esplicativa della ricerca

La ricerca "Analisi delle reti" è stata sviluppata all'interno di un Progetto più ampio, "La scuola che promuove la salute", promosso dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Bari e dal Comitato Tecnico Provinciale per l'Educazione alla Salute – legge 162/90 e gestito da Osse.For., finalizzato alla creazione di un "Osservatorio sulle politiche giovanili" nella provincia di Bari, in un'ottica di "servizio" e di supporto alla rete di scuole e di attori sociali del territorio.

Il Progetto prevedeva l'attuazione di percorsi progettuali di educazione alla salute elaborati da cinque Scuole Polo, ciascuna delle quali avrebbe coordinato una rete di scuole, di ogni ordine e grado, e i relativi sottoprogetti:

Scuola Polo	Titolo	Obiettivo	Scuole in rete
ALTAMURA Liceo Scientifico Statale "Federico II"	<i>Dalla Murgia verso il mare: orizzonti di salute</i>	Fornire pronta e immediata risposta ai bisogni di "salute" della scuola, offrendo agli insegnanti strumenti per prevenire e leggere le difficoltà giovanili fin dal loro primo apparire (scuola primaria) e accompagnando gli alunni stessi verso una crescita sana e autonoma.	80 Istituti nei Comuni: ACQUAVIVA ALTAMURA BINETTO BITETTO BITONTO BITRITTO CASSANO MURGE GRAVINA IN PUGLIA GRUMO APPULO PALO DEL COLLE POGGIORSINI SANNICANDRO SANTERAMO TORITTO
ANDRIA Scuola Media Statale "Salvemini"	<i>Il ben-essere scolastico attraverso la ricchezza del quotidiano</i>	Individuare e mettere in gioco le principali life skills - risorse nei soggetti protagonisti della progettualità per ogni ordine di scuola. Promuovere una comunicazione efficace utile al funzionamento del lavoro di gruppo per l'assunzione consapevole di compiti e obiettivi comuni. Privilegiare nelle progettualità le relazioni interpersonali che portino gli individui ad essere assertivi, sapendo gestire il conflitto cognitivo, riconoscendo diritti e doveri in modo da creare e mantenere relazioni significative, fondamentali per il benessere psico-	Istituti nei Comuni: ANDRIA BARLETTA BISCEGLIE CANOSA DI PUGLIA MINERVINO MURGE SPINAZZOLA TRANI



		<p>sociale.</p> <p>Offrire spazi fisici all'interno del territorio, dove si possa essere protagonisti della propria storia e promotori di socialità.</p> <p>Lavorare in sinergia tra scuola ed extrascuola per rendere accessibile la città, il territorio ai suoi abitanti più giovani.</p>	
<p>CONVERSANO Istituto Magistrale "S. Benedetto"</p>	<p><i>Officina del Benessere (dai Bisogni del Territorio al Benessere della Persona)</i></p>	<p>Promuovere/sviluppare azioni formative integrate, a sostegno di una programmazione, realizzazione e valutazione di Laboratori aperti sul territorio</p> <p>Prevenire il disagio nel rapporto con se stesso, con gli altri, con le Istituzioni</p> <p>Tutelare il Benessere</p>	<p>Istituti nei Comuni: CASTELLANA GROTTE CONVERSANO MOLA DI BARI MONOPOLI POLIGNANO A MARE PUTIGNANO RUTIGLIANO TRIGGIANO TURI</p>
<p>LOCOROTONDO Ist. di Istr. Secondaria Superiore "B. Caramia – F. Gigante"</p>	<p><i>Sulle ali della salute</i></p>	<p>Implementare azioni specifiche interistituzionali finalizzate alla prevenzione di particolari patologie e dipendenze</p> <p>Proporre modelli didattici innovativi</p> <p>Sviluppare azioni e strategie utili all'acquisizione di corretti stili di vita</p>	<p>35 Istituti nei Comuni: ADELFIA ALBEROBELLO CAPURSO CASAMASSIMA CELLAMARE GIOIA DEL COLLE LOCOROTONDO NOCI NOICATTARO SAMMICHELE VALENZANO</p>
<p>MOLFETTA Ist. Tecn. Industriale Statale "G. Ferraris"</p>	<p><i>A scuola mi emoziono quando...</i></p>	<p>Aiutare a maturare una visione positiva della vita, incoraggiare ad una realistica progettualità di vita, a fronteggiare con consapevolezza tensioni e difficoltà, a scegliere tra valori e disvalori.</p>	<p>Istituti nei Comuni: BARI CORATO GIOVINAZZO MODUGNO MOLFETTA RUVO DI PUGLIA TERLIZZI</p>

Il Gruppo di ricerca

Supervisore Scientifico: Rizzo Anna Maria

Ricercatore Senior - Coordinatore: Protopapa Anna Maria

Ricercatore Junior – Analisi dei Progetti: Fano Alina

Ricercatore Junior - Intervistatrice: Conserva Pasqua

Ricercatore Junior - Intervistatrice: Scialpi Paola Valentina



Obiettivo della ricerca

Oggetto della ricerca era la situazione reale della interazione con il territorio dei progetti formativi delle Scuole Polo, attraverso una analisi dei contesti deputati a creare una *rete* territoriale finalizzata al benessere dello studente: lo studente stesso, la scuola e le istituzioni territoriali.

Obiettivo era verificare la presenza, nei Progetti e nelle attività da essi poste in essere, di elementi che potrebbero consentire di migliorare la qualità "di sistema"²⁶ degli interventi.

L'analisi delle reti

L'azione di sistema richiede un forte investimento nella costruzione e definizione della rete di collaborazioni, interazioni e scambio tra le scuole e i diversi soggetti che all'interno dei territori d'appartenenza agiscono verso finalità confluenti; richiede altresì un alto livello di confronto e la definizione di procedure che garantiscano l'esito di interventi diversificati ma orientati verso un unico scopo.

Una analisi delle reti attivate, in questo caso specifico, dalle Scuole Polo, attraverso la attuazione di Progetti diversi, ma tutti orientati al macroobiettivo "*La scuola che promuove la salute*", non può prescindere da quei soggetti istituzionali che sono deputati a creare la *rete di protezione* intorno al *benessere* del minore o del giovane: la scuola stessa, gli Enti locali, la AUSL.

Da queste valutazioni è scaturita la scelta di focalizzare l'indagine sui soggetti che costituiscono i nodi primari del network sociale di riferimento e che potevano possedere la *rappresentatività esemplare* per comprendere la realtà da studiare:

- a. Operatori scolastici
- b. Dirigenti degli Enti locali coinvolti territorialmente
- c. Dirigenti dei Distretti socio-sanitari territoriali
- d. Studenti

Contemporaneamente, oggetto dell'indagine sono stati anche i singoli Progetti e le azioni da essi sviluppate: nei contenuti, nelle metodologie, nei risultati.

²⁶ Dal greco *σύστημα*: complesso di elementi interdipendenti che formano un tutto organico.



Attraverso metodi di osservazione esperienziale e sistematica dei processi si è inteso restituire la dinamica dello sviluppo del progetto e delle azioni, ricostruendo i fatti e scoprendo le relazioni e i significati.

L'approccio prescelto, di tipo qualitativo e interpretativo, ha consentito di documentare l'esperienza, ma ha anche offerto elementi utili per una eventuale riprogettazione delle azioni.

Metodologia e strumenti di ricerca

La ricerca è stata pianificata, attraverso la stesura di un Progetto esecutivo, che dettagliava azioni, fasi e tempi.

Il Gruppo di ricerca, coordinato dalla Prof.ssa Anna Maria Rizzo, dell'Università del Salento, ha valutato che l'oggetto della ricerca richiedeva l'utilizzo di metodologie e strumenti della ricerca qualitativa, configurandosi come una ricerca sulle *unità sociali naturali*²⁷.

Inoltre, in funzione dell'obiettivo, si è ritenuto di dover realizzare una *ricerca esplicativa*²⁸, che riuscisse a indagare e interpretare le reciproche relazioni fra i contesti oggetto della ricerca; una ricerca a bassa formalizzazione delle procedure²⁹, basata su documenti e interviste.

Le metodologie di ricerca prescelte sono state due:

1. Studio e analisi di *documenti istituzionali*: classificazione e analisi dei cinque Progetti elaborati dalle cinque Scuole Polo, con valutazione dello stato delle azioni sviluppate; studio di eventuali altre ricerche, che presentassero elementi di analogia.
2. Utilizzo delle *interviste*, come strumento di rilevazione accuratamente programmato, ai soggetti dotati di *rappresentatività esemplare*.

Sono stati presi in considerazione i seguenti documenti:

- a. I *Progetti delle cinque Scuole Polo*.
- b. I progetti realizzati dalle Scuole Polo nei due anni precedenti³⁰.
- c. I *Piani di Zona ex lege 328/2000 ed ex l.r. 19/20006*

²⁷ Cfr. G. Toriano, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, 2005, p. 82

²⁸ Cfr. G. Toriano, *Op. cit.*, p. 84

²⁹ Cfr. L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997

³⁰ Questa documentazione è risultata di difficile reperibilità, pertanto è stata abbandonata nello sviluppo della ricerca.



- d. *Ricerche e saggi* esistenti sulle tematiche oggetto della ricerca.
- e. *Stato dei lavori* dei Progetti delle cinque scuole polo a marzo 2008.

Lo strumento dell'intervista è stato utilizzato con tre diverse modalità:

- a. *intervista discorsiva o semistrutturata*, tecnica d'interrogazione basata su *domande aperte*, alle quali l'intervistato può rispondere liberamente e con parole sue alle domande poste dall'intervistatore³¹: individuati preventivamente alcuni «concetti sensibilizzanti», è stato predisposto un elenco di domande, una *scaletta d'intervista*, cui attenersi. Questo tipo di intervista è stata somministrata a operatori scolastici delle cinque Scuole Polo.
- b. *L'intervista a testimoni privilegiati (key informants)*, rivolta, cioè, a persone che per il loro ruolo sociale, per la professione che svolgono o per l'esperienza personale, possiedono una conoscenza diretta e approfondita del problema in studio e vengono intervistati in qualità di esperti del problema che possono contribuire con la loro personale conoscenza a individuare le dimensioni meno conosciute e gli aspetti meno visibili dei fenomeni da studiare. Questo tipo di intervista è stata somministrata a dirigenti di Enti locali e AUSL dei territori interessati dalla ricerca.
- c. Lo *studio di casi*, un'intervista libera nella quale l'intervistato svolge in piena libertà i propri ragionamenti e le proprie valutazioni. Questo tipo di intervista è stata somministrata a studenti delle cinque Scuole Polo.

Formazione degli intervistatori

L'intervista si basa su un rapporto umano, su una interazione sociale; non può essere semplicemente una sequenza di domande, ma è utile solo se tra l'intervistatore e l'intervistato si stabilisce un rapporto di reciprocità.

Questo comporta una competenza specifica degli intervistatori, anche quando, come nel caso del nostro Gruppo di ricerca, essi risultano avere già una preparazione adeguata.

Si è ritenuto pertanto indispensabile dedicare una fase specifica alla formazione degli intervistatori. La formazione ha riguardato:

³¹ Cfr. G. Toriano, *Op. cit.*, p. 173 e seg.



- L'oggetto della ricerca
- L'approfondimento delle metodologie e degli strumenti
- Gli atteggiamenti e comportamenti da tenere durante l'intervista
- Il linguaggio da utilizzare
- La elaborazione e i test di convalida degli strumenti

La formazione degli intervistatori è stata finalizzata a garantire la *attendibilità* delle interviste, la loro capacità, cioè, di registrare uniformità e differenze in modo univoco.

Analisi documentale

È stata realizzata una prima lettura e analisi dei Progetti, elaborati dalle cinque Scuole Polo, dall'intero Gruppo di Progetto. È stata elaborata una griglia per l'analisi sia di ciascun Progetto, sia comparativa tra i diversi Progetti. Questo lavoro ha consentito di elaborare le prime ipotesi di ricerca e di impostare nel modo più adeguato ed efficace gli strumenti di lavoro.

Sono stati acquisiti, dopo una ricerca che ha registrato molte difficoltà, i Piani di Zona delle aree interessate. La lettura e analisi dei Piani di Zona ha riguardato soprattutto gli aspetti relativi alla visione sistemica tra i diversi soggetti coinvolti. Gli elementi raccolti ci hanno consentito di predisporre nelle griglie di intervista domande mirate a verificare il grado di integrazione funzionale tra le Scuole e gli altri nodi della rete territoriale.

Si è ritenuto, inoltre, utile acquisire informazioni sullo stato di attuazione dei Progetti, predisponendo una Scheda di rilevazione dello *stato dei lavori*. La Scheda è stata inviata a tutte le scuole, ma è stato necessario circa un mese per poter avere disponibili le cinque Schede.

L'analisi più approfondita e sistematica dei Progetti è stata elaborata da una delle ricercatrici junior; i risultati si riportano in Appendice del presente lavoro.

Si è inoltre presa visione di altri documenti, venendo a conoscenza che:

- √ nella provincia di Bari
- presso la Scuola Secondaria di 1° grado "Nicola Pende" di Noicattaro individuata come Scuola Polo, si sta svolgendo un Progetto, denominato "Il Lampadiere", finalizzato alla costituzione di una rete per "l'educazione alla



cittadinanza attiva e ai diritti umani”, che coinvolge, oltre ad altre istituzioni scolastiche, anche Enti Locali, Forze dell’Ordine, Agenzie Educative e Associazioni del territorio.

- è stato sviluppato un “Progetto di rete”, finalizzato alla creazione di “Laboratori cittadini spazio genitori”, che ha coinvolto il Distretto N.1 AULS-BA5, i Comuni di Gioia del Colle, Conversano, Casamassima, Turi, Sanmichele; la Provincia di Bari, la Regione Puglia, le Scuole primarie ed altri partners privati.
- è stato sviluppato un Progetto “Tra scuola e servizi territoriali. Una proposta di lavoro di rete tra insegnanti e operatori dei servizi socio-sanitari per la prevenzione delle dipendenze patologiche negli adolescenti”, finalizzato a rendere sistematici, confrontabili e valutabili i progetti di prevenzione delle tossicodipendenze e di promozione della salute attuati nelle scuole, creando una rete tra operatori del Ser.T, insegnanti e operatori dei servizi sociali comunali. Il Progetto ha coinvolto gli operatori dei C.I.C. nelle scuole Medie superiori di un distretto socio sanitario (Molfetta e Giovinazzo - Azienda USL BA/2).

Sono solo alcuni dei Progetti già realizzati o in corso di realizzazione nelle scuole della provincia di Bari. In molti di questi Progetti si prevede l’implementazione del lavoro di rete tra scuole e servizi territoriali.

È stata inoltre esaminata la saggistica esistente su tematiche attinenti l’oggetto della ricerca; se ne riporta nella Bibliografia.

Strumenti di ricerca

La strutturazione delle scalette di intervista ha richiesto un lavoro lungo e complesso. Quanto più è accurato il lavoro preliminare, tanto più si garantisce la attendibilità delle interviste e delle informazioni che dalle stesse emergono.

Per le interviste semistrutturate agli *operatori scolastici* si sono prescelte le seguenti aree di approfondimento:

- Livello di coinvolgimento e relazioni con i colleghi
- Azioni realizzate e risultati attesi



- Procedure attivate per il coinvolgimento di studenti e genitori
- Logistica della comunicazione
- Conoscenza delle dinamiche territoriali interagenti con la scuola
- Rapporti con esperti esterni e territorio
- Lavoro di rete e suo utilizzo
- Valutazione e autovalutazione

La scaletta di intervista definitiva, successiva a un test di validità, è risultata strutturata in 36 domande.

Per le interviste a testimoni privilegiati, da somministrare ai *dirigenti* le aree di approfondimento sono state:

- Livello di conoscenza dei Progetti delle Scuole Polo
- Tipologia delle relazioni (formali/informali) con le Scuole Polo
- Coinvolgimento delle scuole nei Piani di Zona
- Azioni realizzate in rete con le scuole
- Procedure esistenti per la collaborazione con le scuole
- Logistica della comunicazione
- Lavoro di rete e suo utilizzo

La scaletta di intervista definitiva è risultata strutturata in 22 domande.

Per lo studio di casi relativo a *studenti* coinvolti nei Progetti delle Scuole Polo, le aree tematiche prese in considerazione sono state:

- Autonomia nelle scelte
- Tipologia delle relazioni, orizzontali e verticali, all'interno della scuola
- Conoscenza del Progetto e livello di coinvolgimento
- Aspettative e livello di soddisfazione rispetto al Progetto
- Relazioni con la famiglia
- Relazioni esterne con gruppo di pari e associazionismo
- Atteggiamenti e comportamenti all'interno e all'esterno della scuola
- Bisogni individuali e risposta della scuola
- Valutazione e autovalutazione
- Proposte progettuali

La scaletta di intervista definitiva è risultata strutturata in 27 domande.



Rilevazione delle informazioni

Sono state realizzate prioritariamente le *interviste agli operatori scolastici*. In ciascuna Scuola Polo sono stati intervistati due docenti: il referente di Progetto e un docente coinvolto nella attuazione del Progetto stesso.

Nella Scuola di Molfetta si è ritenuto opportuno coinvolgere tre docenti; poiché il Progetto generale si era concretizzato in due sottoprogetti, sono stati intervistati, oltre al docente referente, due docenti coinvolti nella attuazione dei due sottoprogetti.

Complessivamente sono stati intervistati 11 docenti, così distribuiti:

Scuola Polo	docenti
ALTAMURA	2
ANDRIA	2
CONVERSANO	2
LOCOROTONDO	2
MOLFETTA	3
Totale	11

Successivamente si è proceduto a somministrare le *interviste ai dirigenti* degli Enti Comunali e delle AUSL.

Per i dirigenti degli Enti locali si è scelto di intervistare in alcuni casi il Dirigente della Pubblica Istruzione, in altri casi il Dirigente dei Servizi Sociali. Entrambi i settori, infatti, hanno rapporti con le scuole, finalizzati a relazioni e comunicazioni di tipo diverso.

Più complesso è stato ottenere di poter intervistare i dirigenti AUSL. Come servizi territoriali a più stretto contatto con le scuole, erano stati individuati i Distretti socio-sanitari. Inoltre, sovrapponendo le mappe delle aree di influenza delle Scuole Polo e dei Distretti socio-sanitari, si era constatata una sostanziale sovrapposizione.

Oltre a un rifiuto, netto ed esplicito, a rilasciare e soprattutto a registrare l'intervista da parte di un dirigente, abbiamo dovuto registrare un altro rifiuto implicito di un altro dirigente, che, per continui dichiarati impegni, ci ha rinviati più volte con promesse di richiamata mai avvenuta, finché abbiamo rinunciato, perché i tempi non ci consentivano di attendere oltre.

Complessivamente sono stati intervistati 7 dirigenti:

Scuola Polo	Distretto socio-sanit.	Dirigenti Pubblica Istruzione	Dirigenti Servizi Sociali	Dirigenti Distretti Socio-sanit.	Totale
ALTAMURA	ASL BA/3		1	1*	1
ANDRIA	ASL BA/1		1	1*	1



CONVERSANO	ASL BA/5	1		1	2
LOCOROTONDO		1			1
MOLFETTA	ASL BA/2		1	1	2
Totale		2	3	2	7

* interviste rifiutate

Per lo *studio di casi di studenti* è risultato complesso poter procedere con un campionamento casuale tra gli studenti coinvolti nei Progetti; le Scuole, infatti, per la legge sulla privacy, non hanno potuto fornire gli elenchi. Pertanto si è seguita la seguente procedura: presentazione in una classe della ricerca e dei motivi dell'intervista da parte dell'intervistatrice; individuazione di una rosa di studenti disponibili; breve conversazione con il gruppo e individuazione dello studente più motivato e disponibile.

Siamo consapevoli che questa procedura può avere attivato condizionamenti impliciti da parte del docente presente in classe. Alla luce, però, dei risultati delle interviste possiamo affermare che non è stata intaccata l'attendibilità delle interviste.

Per una Scuola Polo, quella di Locorotondo, si è ritenuto di intervistare due studenti, perché coinvolti in due aspetti diversi del Progetto.

Complessivamente sono state realizzate 6 interviste:

Scuola Polo	studenti
ALTAMURA	1
ANDRIA	1
CONVERSANO	1
LOCOROTONDO	2
MOLFETTA	1
Totale	6

Le interviste realizzate sono state, così come era previsto, complessivamente 24, così distribuite:

Scuola Polo	Op. scolastici	dirigenti	studenti	Totale
ALTAMURA	2	1	1	4
ANDRIA	2	1	1	5
CONVERSANO	2	2	1	5
LOCOROTONDO	2	1	2	5
MOLFETTA	3	2	1	5
Totale	11	7	6	24

Abbiamo registrato, tranne i due casi segnalati, una buona disponibilità da parte degli intervistati, tenuto conto che le interviste impegnavano mediamente circa un'ora.



Le ricercatrici junior, impegnate in questa attività, hanno somministrato e trascritto le interviste e hanno completato il lavoro con report di analisi delle interviste stesse.

Elaborazione e analisi dei dati

Ad una prima lettura dei dati da parte delle stesse intervistatrici ha fatto seguito una lettura ed analisi dei dati e delle informazioni emersi più approfondita, applicando l'analisi:

- in senso verticale, incrociando le informazioni fornite dai diversi soggetti in campo nell'ambito territoriale specifico delle singole Scuole Polo (docenti, dirigenti e studenti);
- in senso orizzontale analitico per ciascuna categoria di soggetti;
- in senso trasversale per tematiche di approfondimento.

Sono stati inoltre isolati gli elementi più significativi relativamente ai bisogni emergenti registrati attraverso le interviste, con particolare riferimento a:

- elementi di criticità nel lavoro di rete
- bisogni formativi dei docenti

Le indicazioni più significative emerse dalla ricerca, raggruppate per aree tematiche, sono esposte nel presente report.



Tempi della ricerca

La ricerca si è sviluppata in otto mesi, dalla metà di novembre 2007 alla metà di giugno 2008, nel rispetto del timing previsto inizialmente.

Timing delle attività

azione/mesi	1	2	3	4	5	6	7
Progettazione esecutiva							
Analisi del contesto							
Formazione intervistatori							
Elaborazione strumenti di ricerca							
Interviste e sbobinamento: lettura dati emergenti							
Studio di casi e sbobinamento: lettura dati emergenti							
Analisi dati ed elaborazione report							



Lo sviluppo dei Progetti

Azioni sviluppate

Le informazioni sullo sviluppo delle azioni di Progetto nelle cinque Scuole Polo sono state acquisite attraverso una Scheda di rilevazione dello stato dei lavori, inoltrata alle scuole e dalle stesse compilata nel mese di marzo 2008. Altre informazioni sono state desunte dalle interviste ai docenti e agli studenti.

Occorre tener conto che in alcuni casi, ad esempio nella Scuola Polo di Andria, le attività erano state appena avviate.

Non è stato possibile acquisire né i Progetti, né lo stato di attuazione degli stessi, delle Scuole afferenti a ciascuna Scuola Polo.

In alcune Scuole, forse a causa dell'alto numero di allievi coinvolti, ciascuno studente è stato coinvolto in pochi incontri: tre ad Altamura, due a Molfetta.

L'organizzazione interna delle singole Scuole, relativa alla attuazione delle azioni progettuali, è stata impostata con modalità affatto diverse. Da quanto si evince dalle interviste ai docenti ciò può essere dipeso sia dal livello di coesione del corpo docente, sia da una più lunga consuetudine nella gestione di Progetti, sia dall'efficienza degli uffici.

Si riporta di seguito una tavola sinottica delle azioni progettuali programmate, completate e in corso nelle cinque Scuole Polo.



Scuola Polo	Azioni previste	Azioni completate	Azioni in corso
ALTAMURA Liceo Scientifico Statale "Federico II"	<ul style="list-style-type: none"> - maxi c.i.c. territoriale con centro studi e documentazione - laboratori psicologici per il ruolo genitoriale - educazione alimentare - formazione docenti 	<ul style="list-style-type: none"> - donazione sangue - prevenzione papilloma virus (collo dell'utero) - prevenzione malattie renali e ipertens. - assemblea d'istituto sulla donazione in memoria di Stanislao Bisceglie - bando premio "Stanislao" per meritevoli e donatori - escursioni al centro di spiritualità di fornello su "scienza e fede" e su "mafia nella Locride" 	<ul style="list-style-type: none"> - Maxi CIC/premio "Stanislao" - screening parametri urinari - prevenzione malattie polmonari da fumo - prevenzione alcolismo; program. nutrizionista - gare sportive pro avis - questionario aido su cultura donazione - escursione sul territorio in mountain-bike
ANDRIA Scuola Media Statale "Salvemini"	<p>docenti formazione</p> <p><i>genitori</i> comitati</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ scolastico ▪ cittadino ▪ provinciale <p><i>alunni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - scuola dell'infanzia (ultimo anno)/scuola primaria (primo ciclo): emozioni, disagi e bisogni - scuola primaria (secondo ciclo): educare alla discussione - scuola secondaria di primo grado: assemblee mensili di classe percorsi relativi alla salute delle relazioni prevenzione dei comportamenti a rischio percorsi e interventi sulla gestione dei conflitti sportelli di consulenza - scuola secondaria di secondo grado: nuove forme di partecipazione alla gestione: comitati cittadino provinciale assemblee studentesche provinciali (2 l'anno) peer education 		
CONVERSANO Istituto Magistrale "S. Benedetto"	<ul style="list-style-type: none"> - attività di supervisione a gruppi di docenti sulla gestione dei casi problematici - osservazione di gruppi di classe - Percorsi con gli studenti su argomenti richiesti dai ragazzi o dagli insegnanti - consulenze individuali - laboratori cittadini - laboratori ricerca-azione sul territorio - laboratori espressivi - laboratori di scrittura-lettura - osservazione/valutazione - laboratori multimediali - informazione/azione 	Nessuna	<ul style="list-style-type: none"> - laboratorio motorio (passeggiate urbane ed extraurbane alla riscoperta dell'ambiente/natura, del benessere fisico/mentale e relazionale) - azione di ricerca-azione comune con gli altri 4 Istituti di Conversano in rete, su stili ed abitudini alimentari (distribuzione di un questionario ad un campione di circa 600 studenti in età compresa tra i 7 ed i 19 anni) - laboratorio di statistica elaborazione dei dati dei questionari della ricerca-azione e preparazione al confronto sociale sui risultati (coinvolgimento territoriale) - corso di formazione "Officina del Benessere" rivolto a docenti, studenti, famiglie



LOCOROTONDO Ist. di Istr. Secondaria Superiore "B. Caramia – F. Gigante"	<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza dei bisogni del bacino scuole collegate - condivisione tra le istituzioni sul territorio - coordinare le varie iniziative per la tenuta della rete - diffondere modelli, iniziative, laboratori - orientarsi ed orientare vs i bisogni degli studenti - responsabilizzare la comunicazione tra le scuole in rete - attivare processi di scambio e di condivisione - monitorare con azioni di sistema - divulgare e facilitare a vari livelli 	<ul style="list-style-type: none"> - insediamento nucleo di progetto - progettazione iniziale - distribuzione questionario per analisi dei bisogni - indicazioni per l'individuazione dei referenti comunali - conferenza di servizio per la presentazione del progetto - insediamento nucleo territoriale, con individuazione dei temi condivisi - restituzione dei dati raccolti dal questionario - riunioni del nucleo di coordinamento territoriale e operativo di progetto - revisione della progettazione di rete - invio materiali informativi - restituzione del formulario di progetto comunale da parte delle scuole in rete - progettazioni delle singole realtà scolastiche - individuazione dei formatori da parte della scuola polo - riunioni di servizio per la promozione delle azioni integrate - realizzazione dei percorsi formativi nelle scuole - monitoraggio iniziale, in itinere, finale dei processi formativi - riunioni del nucleo territoriale 	<ul style="list-style-type: none"> - Monitoraggio dei processi formativi, iniziale, in itinere e finale - Realizzazione dei percorsi formativi nelle scuole - Pubblicizzazione dei risultati su siti web e stampa - Organizzazione di una manifestazione territoriale conclusiva
MOLFETTA Ist. Tecn. Industriale Statale "G. Ferraris"	<ul style="list-style-type: none"> - attività ludiche di sport, danza, realizzazione del giornale degli studenti, attività teatrali, spazio web ecc - laboratori di riflessione su tematiche socio-ambientali oltre a laboratori di orientamento circa il proprio futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Attività di sensibilizzazione e preparazione dei ragazzi al progetto - Laboratori pomeridiani - Attività di dialogo - Lettura di un fumetto relativo a problemi affettivi, sessuali, adolescenziali sul proprio corpo. Dibattito 	<p>Nessuna</p>

Obiettivi e risultati

I Progetti, elaborati e attuati dalle cinque Scuole Polo sulla tematica comune di "La scuola che promuove la salute", si sviluppano tutti, seppur con modalità diverse, verso l'obiettivo comune del benessere psico-fisico dello studente.

Gli operatori scolastici intervistati sono generalmente convinti che la scuola possa essere luogo di prevenzione e promozione della salute, anche se non manca qualche voce critica:

"è difficile che diventi promotrice di benessere quando il malessere è percepibile a tutti i livelli, a livello di lavoro, a livello di strutture, a livello di personale; già dalla segreteria al personale non docente, ai docenti e, quindi, inevitabilmente agli studenti; c'è una sorta di catena di Sant'Antonio del malessere. La scuola si farà promotrice di benessere quando si sarà tolta di dosso certi problemi, altrimenti non vedo come possa diventare promotrice di una cosa che non ha";

"Il vero problema è che l'educazione al benessere la dovremmo fare prima su di noi. Invece noi siamo talmente ipocriti, da questo punto di vista, da pensare che le cose vengano fatte solo per il bene dei ragazzi o comunque solo perché servono ai ragazzi. In realtà il benessere è un problema che tocca noi da vicino".

È comunque diffusa fra i docenti la convinzione che la scuola debba e possa essere "luogo di serenità, tranquillità, dove è possibile instaurare un dialogo con gli insegnanti" e che il Progetto abbia offerto delle opportunità proprio sul piano della comunicazione, della "voglia che hanno i ragazzi di raccontarsi", ma anche di "una maggiore sensibilità da parte nostra, un confrontarsi tra di noi e dire: «Ma vedi, forse, quante volte ho sbagliato; mi stava parlando e io stavo scrivendo il registro»". I docenti hanno dato importanza al promuovere, attraverso il progetto, la cultura della salute, ma, soprattutto, all'acquisire strumenti per saper meglio ascoltare i bisogni dei ragazzi, per dare loro risposte immediate e concrete, in quanto la scuola ha difficoltà a rispondere alle necessità dei ragazzi. Anche se a volte, nei consigli di classe, l'iniziativa "non viene recepita molto bene, perché c'è chi ha fastidio che i progetti si facciano".

Quando si è chiesto ai docenti quali risultati si aspettassero dal Progetto si sono avute risposte diverse: alcuni hanno evidenziato l'importanza della creazione di una rete tra le scuole afferenti alla Scuola Polo, la possibilità di mantenere nel tempo i contatti. Dunque, creare una rete fra scuole e dare continuità alla stessa, anche dopo la



conclusione del progetto, perché ritengono utile la comunicazione e il confronto continuo tra i docenti appartenenti ai diversi istituti. Altri, invece, riferendosi ai risultati già ottenuti, hanno messo in evidenza il fatto che i ragazzi *"sono entusiasti"* del Progetto, e sembrano essere *"più sereni, soddisfatti, più integrati nel contesto scolastico"*. Si menziona un miglior rapporto studenti-insegnanti, ma anche tra gli stessi studenti, e la creazione di un clima di crescita e di discussione. Nella realtà di Altamura viene sottolineata l'incidenza del Progetto sull'accettazione della vita scolastica: si sono creati spazi per l'ascolto che hanno migliorato la comunicazione, spazi che non è possibile creare con le normali attività curriculari.

Dalle interviste ai dirigenti dei Comuni e delle AUSL è emersa la non conoscenza dei Progetti delle Scuole Polo; alla domanda se conoscevano il Progetto inerente la loro area territoriale le risposte sono state:

"No, no personalmente no";

"Ne ho sentito parlare, un attimo, fatemi focalizzare, dove ... di certo sì, come logo";

"Sì, sì, sì, sì. Io sono andata solo alle prime due riunioni, le altre riunioni hanno, purtroppo, sempre coinciso con altri impegni";

"No, non lo so, perché c'è stato un solo incontro dove mi hanno convocata, però mi ricordo che quel giorno ero in ferie e non ho potuto partecipare. Dopo non ci sono stati risvolti";

"Per quanto riguarda il progetto a cui lei fa riferimento, le scuole si sono organizzate in modo autonomo";

"Noi abbiamo dato un contributo a questo istituto l'anno scorso, ma non abbiamo partecipato alle loro attività";

"non ci hanno mai contattato per un progetto di questo tipo, di cosa parlava?".

La valutazione dei risultati effettivi prodotti dai Progetti non è stata possibile ai fini di questo lavoro, in quanto la ricerca, per i tempi assegnati, si è svolta mentre le azioni progettuali erano ancora in corso o, addirittura, appena avviate.

Tutti i docenti hanno affermato che il progetto è sicuramente utile sia per il percorso formativo che per la formazione personale degli studenti:

"Può avere una valenza forte ed innovativa se viene praticato nel tempo";

"anche perché nel tempo si possono valutare gli obiettivi di partenza e migliorarli";

"direi anche al di là dei finanziamenti, al di là delle previsioni istituzionali che vengono dall'Ufficio Regionale, da quello provinciale; penso che l'esigenza di far qualcosa in questo senso ci sia comunque";



"i risultati sono migliori di quelli sperati inizialmente ... quello che noto è un coinvolgimento, un coinvolgimento autentico, una partecipazione autentica".

Anche gli studenti affermano che il Progetto è stato utile

"perché mi ha....come posso dire.....mi ha fatto crescere";

"abbiamo migliorato le nostre abitudini alimentari con i consigli che ci sono stati dati";

"è una cosa che mi arricchisce".

Non è stato possibile analizzare la documentazione di verifica e valutazione delle attività perché non erano ancora state realizzate, *"perché non abbiamo completato il progetto e mi sembra anche giusto, invece, poter fornire dati attendibili "*; alcune Scuole prevedevano di realizzare tali attività tra maggio e giugno, altre in settembre 2008.



Studenti e famiglie

I bisogni degli studenti

Tutti i docenti concordano sul fatto che gli interventi della scuola devono dare risposte ai bisogni degli studenti.

Nel Progetto di Andria la centralità dello studente si evince dagli obiettivi stessi del progetto e dalla previsione della possibilità che gli studenti accedano a spazi fisici in cui divenire protagonisti e promotori di socialità. Nel Progetto di Altamura, ogni azione è programmata, per ogni grado di scuola, sulla base delle specifiche esigenze e dei bisogni degli studenti. Lo studente come nodo focale della rete e delle attività di progettazione è la peculiarità anche dei casi di Locorotondo e di Molfetta: gli interventi previsti hanno lo scopo di rendere efficace l'integrazione tra scuola e territorio attraverso un "*confronto positivo con tutti gli attori*" oltre a mettere in condizione lo studente di fare scelte responsabili, incrementandone l'autostima e la capacità critica e contribuendo a far sviluppare un pensiero creativo. Il coinvolgimento diretto degli studenti *presuppone* la loro partecipazione attiva ad iniziative, seminari, mostre, manifestazioni, prodotti multimediali. Il Progetto di Conversano pone l'attenzione sullo studente solo in una delle fasi previste, di natura essenzialmente pratica, essendo lo stesso esclusivamente impegnato in attività di laboratorio.

Tutti i docenti, inoltre, affermano che è stata effettuata un'analisi dei bisogni, ma le modalità concrete sono diversificate: Conversano ha considerato le analisi dei bisogni degli anni precedenti, effettuate attraverso questionari, e a queste ha unito la conoscenza di altre necessità, messe in luce dalla docente referente; Molfetta e Andria hanno effettuato l'analisi attraverso questionari ma soprattutto discussioni all'interno delle classi coinvolte; Altamura considera non solo i risultati dell'analisi dei bisogni ma anche alcune proposte provenienti dagli stessi ragazzi, attraverso la voce dei coordinatori di classe; a Locorotondo l'analisi dei bisogni degli studenti non è avvenuta attraverso strumenti specifici, ma essenzialmente nasce dall'osservazione del vivere quotidiano nella scuola.

Emerge che non esiste una prassi comune e condivisa per l'analisi dei bisogni. Spesso si tratta di una rilevazione soggettiva, "*abbiamo il polso, ecco, come si suol dire, della situazione attraverso questa conoscenza e osservazione attenta dei ragazzi*", giustificata



dal fatto che *"impostare un discorso di questionario, o anche solo poi di lettura dei dati, diventa problematico"*.

Secondo i docenti, i bisogni più sentiti dai ragazzi consistono nell'essere ascoltati e avere la certezza di esserlo, nell'essere partecipi in un clima sereno (e la scuola dovrebbe sforzarsi per creare questo clima), nell'esigenza di comunicare e soprattutto di essere in grado di farlo; secondo alcuni ci sono delle difficoltà, da parte degli studenti, a relazionarsi non solo con i loro pari, ma anche con gli adulti, perciò i progetti cercano di soddisfare i bisogni di comunicare e di essere ascoltati, di stare insieme e condividere esperienze anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Gli studenti ritengono di aver bisogno di *"momenti per stare insieme per divertirci, per sfogarci un po'"*, di *"migliorare il rapporto con i genitori"*; quando *"alcune professoresse sono severe bisognerebbe parlare un po' per vedere perché sono così severe"*. Fondamentalmente esprimono un bisogno di dialogo in ogni direzione: famiglia, scuola, gruppo di pari.

Anche dalle interviste ai dirigenti dei Comuni emerge che l'analisi dei bisogni non ha procedure standard. Nella elaborazione dei Piani di Zona, per la cui stesura è prevista una analisi dei bisogni, avviene che *"abbiamo rilevato i bisogni, anche se non statisticamente perché era un lavoro da fare non indifferente, immane, ma i bisogni emergenti dal nostro lavoro datato, insomma, e quindi la prima parte è stata l'individuazione dei bisogni sul territorio: ci siamo riunite noi colleghe dei quattro comuni e abbiamo individuato i bisogni"*

Il rapporto con le famiglie

Solo i Progetti di Altamura ed Andria prevedevano attività specifiche per i genitori: *"vogliamo sensibilizzare anche le famiglie, perché molte volte le famiglie vengono messe da parte. Invece noi abbiamo previsto una formazione, oltre che per noi docenti, anche per i genitori."*

Rispetto alla partecipazione dei genitori, che i docenti rilevano come non soddisfacente (solo il 10% circa dei genitori partecipa), bisogna rilevare che quattro su cinque delle Scuole Polo sono scuole medie superiori, la cui utenza proviene, oltre che dal comune di localizzazione della scuola, anche da altri comuni, non sempre vicini.

Una studentessa ci dice che, per arrivare a scuola, prende treno e pullman; a Locorotondo molti studenti sono convittori, provenienti da luoghi anche molto distanti.



La distanza dalla scuola e gli impegni di lavoro sono, secondo gli studenti, i motivi per i quali i loro genitori non partecipano alle iniziative della scuola.

Secondo i docenti

"non è facile coinvolgere i genitori";

"c'è proprio una mancanza di dialogo, inizialmente potrebbe sembrare un disinteresse da parte del genitore nei confronti dei figli; un genitore, a volte, è al corrente di un problema dei figli semplicemente perché glielo segnala un docente, o se ne accorge quando ormai è troppo tardi. Il genitore deve sapere quali sono i primi segnali di allarme che sicuramente il ragazzo manifesta. Stiamo facendo degli incontri proprio sulle relazioni con i figli, sul rapporto genitore-figlio";

"la presenza in crescita dei genitori è già molto, è una grande conquista";

"stiamo facendo dei corsi, a cui anche noi stiamo partecipando; ci sono stati due incontri e, proprio l'altro giorno, venerdì scorso, uno diceva: «queste cose ci fanno bene, ma perché queste cose non si fanno? »".

Un docente di una scuola che non ha attivato percorsi con i genitori afferma *"questo è un punto debole, ci riproponiamo in seguito di lavorare anche con i genitori e migliorare questo rapporto".*



Relazioni con il territorio

Il lavoro di rete

Dalle interviste realizzate sia ai docenti che ai dirigenti emerge una grande convinzione dell'importanza del lavoro di rete, della necessità di lavorare in modo integrato:

"La scuola prima di tutto deve entrare in un'ottica di rete, cosa che non ha ancora fatto ... in realtà entrare in un ottica di rete significa mettere a disposizione le risorse e avere il coraggio di chiedere, questo coraggio sembra quasi si sia perso" (docente);

"possono arrivare delle soluzioni inaspettate da nodi della rete che fino a quel momento non erano stati presi in considerazione" (docente);

"c'è una sinergia, non è formalizzata ma esiste"(dirigente);

"l'esigenza è quella di creare una rete, che abbia un valore più sociale, più sul territorio" (docente);

"se la scuola ha una situazione problematica, finora la risposta è stata di tipo autoreferenziale, cioè cerchiamo di risolvere il problema con i mezzi che abbiamo ... partendo da questa visione così grigia della solidarietà a livello di territorio, si finisce per dare delle risposte parziali, non risolutive e a volte addirittura peggiorative o comunque che non cambiano sostanzialmente un bel niente, e quindi inutili" (docente);

"Ma è proprio il valore della rete, perché uno non può dire «Facciamo noi, facciamo tutto e di più e meglio», non è così" (docente);

"La rete nasce perchè si cerca una connessione tra l'organizzazione e l'ambiente circostante" (docente);

"il lavoro di rete può essere funzionale, anche per velocizzare certe attività, per rinforzare gli obiettivi e coordinarli, per avere una maggiore efficacia soprattutto sul territorio, oltre che dal punto di vista scolastico" (docente).

In tutti i Progetti è peraltro prevista una integrazione territoriale degli interventi.

Ad Andria è prevista, all'interno delle varie attività, la presenza di:

- rappresentanti istituzionali comunali e provinciali;
- sociologi ricercatori dell'Università di Bari;
- Medici formatori;
- Parroci
- Volontari di varie associazioni laico/religiose.



A Molfetta sono previsti incontri periodici con operatori istituzionali (con riferimento alla comunità interattiva).

A Locorotondo le azioni attraverso cui incrementare la rete partono da una prima conoscenza del territorio e si sviluppano, in fasi successive, attraverso lo scambio e la condivisione tra le istituzioni del territorio, il coordinamento tra le scuole, la diffusione delle iniziative e il monitoraggio delle stesse.

Ad Andria non vengono fornite informazioni dettagliate riguardo le modalità di coinvolgimento delle istituzioni extrascolastiche. In coda al progetto vengono solo elencate le Risorse Territoriali con cui operare.

A Conversano si vuole creare una Rete Territoriale, che preveda il coinvolgimento di scuole, famiglie, enti, associazioni e territorio per una condivisione territoriale delle azioni integrate.

La realtà di sviluppo dei Progetti non sempre risulta essere orientata ad una integrazione degli interventi così come previsto. I motivi sono molteplici:

"abbiamo, sul piano formale, inviato da maggio le comunicazioni di tutte le nostre attività, che via via si andavano svolgendo, al comune, alle ASL, a tutti gli enti presenti sul territorio, ma in realtà non c'è stata risposta da parte dei comuni. L'unica ASL che ha risposto è stata la ASL Molfetta-Giovinazzo"³²(docente);

"nel nostro ambito scolastico, sono le scuole che preparano i progetti e poi, al fine di poter avere dei finanziamenti, per avere anche più possibilità nella erogazione di questi finanziamenti, per arrivare fra i primi, chiedono di essere in rete, costituiscono delle reti e, ovviamente, uno dei partner più privilegiati è il Comune" (dirigente);

"Noi abbiamo sensibilizzato il Comune già negli anni precedenti, c'era anche una buona risposta, però, nel momento in cui poi bisogna dialogare e concretizzare e confrontarsi su quello che si deve fare, non c'è più nessuno; si chiudono nei loro uffici e fanno le cose da uffici" (docente);

"quando loro hanno necessità di avere l'assistente sociale si rivolgono a noi. Ma si fraintende il ruolo dell'assistente sociale, che non ha la bacchetta magica per risolvere i problemi; dicono «venite qua perché abbiamo questo problema», noi veniamo ma bisogna risolvere insieme i problemi, e se tu scuola non collabori con me ..." (dirigente).

Dalle interviste, inoltre, emerge, anche nei casi in cui si è sviluppata collaborazione tra enti territoriali e scuola, una visione piuttosto contraddittoria dei rispettivi ruoli.

³² Il riferimento è al Distretto socio-sanitario ASL BA/2



Da un lato il punto di vista degli enti:

"noi dobbiamo essere molto rispettosi dell'autonomia scolastica. La scuola ha le sue regole, i suoi progetti, noi possiamo fare soltanto da supporto, per quello che ci richiede la legge";

"il Comune viene visto dalle scuole come un'agenzia di servizi";

"come funzionario della pubblica istruzione cerco di essere molto attenta al rispetto dei ruoli, cioè so qual è il ruolo del Comune, e noi non possiamo interferire più di tanto; anche se dovremmo compartecipare per esempio anche alla progettazione dei loro percorsi, però, devo dire non ci chiamano e non è che stiamo lì a chiedere che ci chiamino più di tanto";

"quando io mi trovo di fronte a certe richieste, mi rendo conto che quelle richieste non hanno dietro il bisogno dei bambini, ma i bisogni degli adulti e questo per me è gravissimo";

"io posso avere un rapporto educato, corretto, proprio del mio ruolo, e quello è già un rapporto, però è un rapporto che non va oltre la cortecchia, se vogliamo che vada oltre, non può essere così";

"preferisco rapportarmi in maniera molto istituzionale, cioè, io cerco di essere rispettosa dell'autonomia scolastica"; "con la scuola, almeno per quel che mi riguarda, il rapporto è «provvedete a questo, provvedete a quest'altro, fate questo, fate quest'altro!»";

"mi sono reso conto che il corpo docente non sapeva che all'interno della propria città c'erano dei servizi";

"noi dobbiamo intervenire solo se abbiamo una segnalazione scritta, per capire se rientra nei nostri compiti, noi non lavoriamo per la scuola";

"nella scuola non ci dobbiamo sentire degli ospiti, dobbiamo sentirci dei collaboratori e dobbiamo avere anche la possibilità di proporre, non dico di decidere, però di essere un po' più presenti".

Dall'altro lato il punto di vista della scuola:

"il materiale umano ce l'abbiamo noi; se tu porti avanti un Piano di Zona ma a chi lo rivolgi il Piano di Zona?";

"la scuola prima di tutto è la scuola, poi vengono le altre cose, perché la Asl può dare la messa a disposizione di un medico specialista, in situazioni che sono già particolari, però il luogo principale è la scuola";

"vogliamo essere di stimolo per ideare o progettare";

"Questi enti non riescono proprio ad entrare all'interno della scuola ... se avessimo questi interlocutori, sicuramente il nostro lavoro verrebbe ad essere facilitato. Ben venga, però non c'è.";

"I Piani di Zona però vanno sempre esattamente per i fatti loro; non capiscono che devono rivolgersi prima di tutto alla scuola quando si organizzano i Piani di Zona".



Significativa la valutazione dello stesso servizio territoriale, attivato con i Piani di Zona,
dal punto di vista dell'ente territoriale

"hanno partecipato le scuole cittadine, tanto è che proprio da questa partecipazione sia in sede di co-programmazione che di co-progettazione, è nata l'esigenza da parte della scuole di promuovere un progetto di potenziamento didattico che è rivolto a minori a rischio, collocati in scuole a rischio, ... per attività di dopo-scuola, anche di integrazione, animazione in favore di questi minori che altrimenti vivrebbero per le strade e non avrebbero un ausilio scolastico da parte dei genitori per varie ragioni. Per cui le scuole hanno messo a disposizione le loro sedi, il comune ha messo a disposizione degli operatori scolastici e l'ente gestore che è stato individuato attraverso un bando pubblico in una cooperativa sociale che sta gestendo questo progetto con notevole successo. "

e dal punto di vista della scuola

"in questa scuola è attivo un servizio di recupero scolastico, gestito da una cooperativa, però su mandato comunale, e quindi il comune ha individuato una cooperativa, gli ha affidato un pacchetto ore, e gli assistenti vengono a scuola; sono stati scelti, praticamente, dei ragazzi, dei ragazzi difficili per ogni classe, e i ragazzi nel pomeriggio vengono seguiti da questi assistenti, con grossissime difficoltà, perché mettere insieme ragazzi problematici con l'intento di seguirli nello studio diventa ... Ecco, questo potrebbe essere positivo per quanto riguarda l'obiettivo, sicuramente non facile, ma non è ben organizzato nella gestione del pratico, perché il comune in questo caso, è vero che ha dato il mandato ad una cooperativa, però, ha agito un po' fuori quello che poteva essere la consultazione della scuola, perché sicuramente da noi sarebbe venuto fuori il problema che mettere insieme dei ragazzi difficili non è il massimo, perché noi operiamo tutti i giorni e vediamo che funziona nel momento in cui un ragazzo difficile è affiancato, praticamente, da un ragazzo motivato ... "

Ci sono, però, anche delle esperienze positive, come quella che ci ha descritto un dirigente:

"Non dimostri di stare in rete, se non dimostri di fare. Faccio un esempio per tutti: l'assessorato ai trasporti ha bandito un concorso per la sicurezza stradale, per i percorsi pedonali, stradali certi e sicuri che quotidianamente i bambini della scuola dell'obbligo, percorrono per andare da casa a scuola. La nostra scuola del 1° circolo ha fatto questo progetto. Ovviamente, l'assessorato è rimasto colpito dalla bontà del progetto, perché lì veramente è stato coinvolto tutto: vigili urbani, addetti al servizio civico, e quindi i meno giovani, gli anziani, la comunità



della terza età, che è un'associazione di volontariato, le associazioni sportive, le scuole, i genitori. E' stata una cosa bellissima e quella è stata rete nei fatti. "

Una relazione, quella fra le scuole e il territorio, spesso, però, molto difficile e, a volte, addirittura conflittuale. Da parte della scuola emerge la convinzione che è proprio la scuola che dovrebbe stare al centro della rete; da parte degli enti territoriali si registra la convinzione che la scuola tenda soltanto ad *usare* per i propri scopi il loro apporto.

Risulta evidente che siamo ancora piuttosto lontani dalla realizzazione di una vera rete territoriale, perché, secondo quanto affermano i dirigenti

"Non c'è a monte una convenzione un protocollo operativo, non ci sono procedure perché è tutto informale";

"non esistono ancora delle procedure standardizzate di reti, spesso è una rete più a parole che a fatti";

"non sempre si incontra disponibilità".

Ma anche perché

"questo rapporto di rete ha bisogno veramente di tantissima buona volontà, per far funzionare la rete devono essere le persone a volerlo, a credere nella rete, perché altrimenti non funziona";

"molte volte il lavoro di rete trova le sue ancore, che non ti fanno decollare, sui narcisismi personali delle singole identità".

Le manifestazioni di disagio, di tutti i tipi, che la società scarica dentro le aule di scuola costituiscono delle sfide che si rinnovano e che chiedono immediatezza e prontezza di reazione, ed anche un po' di metodo, il metodo di rete, che ci rimanda ad un pensiero ed a competenze sociologiche.

La Scuola ha a che fare con il *capitale sociale*, cioè con le risorse relazionali della fiducia e della cura reciproca. Ma, la Scuola può *consumare* capitale sociale, ossia utilizzarlo per funzionare (come una macchina ha bisogno della benzina), oppure può *produrre* capitale sociale nel suo funzionare.

"Tocca alla Scuola decidere quale modello vuole proporre, se, dando esempio di cooperazione, vuole essere matrice di capitale sociale, o se, dando esempio di competizione e ostilità, vuole essere matrice del capitale e basta"³³.

Occorre riconoscere che, da parte della scuola, è molto avvertita l'esigenza di lavorare in rete e, dove è stato realizzato un lavoro di rete, tra le scuole afferenti e una

³³ F. Folgheraiter, *Teoria e metodologia del servizio sociale: la prospettiva di rete*, Angeli, Milano, 1998



Scuola Polo, esso è risultato significativo, tanto da generare valutazioni molto positive *"sono entusiasta, perché ci siamo confrontati con tante persone"*. Va sottolineato, però, che siamo sempre all'interno del sistema scolastico: *"dal punto di vista della rete, ha funzionato bene con le scuole, solo con le scuole, mentre con altri ha funzionato poco."*

Si tratta, però, di maturare la consapevolezza che il lavoro di rete è un modo molto tecnico di operare, che si rivolge a sostenere l'operare delle relazioni sociali, e quindi a liberare l'intelligenza diffusa di tutti. Non è una combinazione ingegneristica di sapienze predefinite e rigide, un patto tra specialisti per fare "bella figura" e apparire coordinati. E' un modo di mettersi in gioco tutti alla pari, nella convinzione che sapere di non sapere, e però aver voglia di imparare assieme, è il presupposto di ogni relazione e di ogni rete.

A nostro avviso, le esigenze che emergono dalle informazioni raccolte con le interviste, sia da parte della scuola che da parte degli enti territoriali, sono:

- a. Migliorare i livelli di conoscenza delle reciproche competenze
- b. creare protocolli e procedure operative standard
- c. attivare percorsi formativi congiunti sulle metodologie del lavoro di rete

Altrimenti si rischia di aspettare semplicemente che *"più passa il tempo e più si capisce che il lavoro di rete è utile"* (dirigente).



Gli esperti esterni

Uno degli elementi costanti in tutti i Progetti delle Scuole Polo è stato l'utilizzo di esperti esterni. Sono stati utilizzati prevalentemente specialisti, soprattutto psicologi, psicopedagogisti, medici e nutrizionisti, ma anche operatori di associazioni di volontariato, esperti in linguaggi teatrali, in attività manipolative, in dieta mediterranea, un cuoco e un musicista.

Sull'intervento degli esperti esterni le valutazioni sia dei docenti che degli studenti sono di segno positivo. I docenti considerano l'apporto degli esperti utile e necessario, perché

"la prima considerazione è che la scuola si apre al territorio e il territorio si apre alla scuola e questo appunto è più che positivo; la seconda è la ricaduta sui ragazzi, che hanno molte volte un approccio con la scuola fatto di lezioni frontali; avere un approccio diverso con una voce diversa, con un metodo che magari non è magari neanche molto strutturato, oppure elaborato in modo diverso, secondo me è una cosa molto utile e, se qualche docente si trova, magari impara anche il docente";

"sicuramente la realtà esterna è portatrice di altre esperienze che possono essere diverse da quelle che si svolgono all'interno della scuola e sono auspicabili";

"io ho sentito anche i colleghi che hanno l'esperto nella loro scuola, mi hanno detto che la sua presenza è stata efficace in termini di confronto con gli studenti, ma anche di sostegno per i docenti";

"se vogliamo che ci siano dei benefici duraturi nel tempo, per la prevenzione e la cura dei problemi, è necessario che queste figure entrino definitivamente nelle scuole.";

"è importantissimo questo scambio di informazioni, perché cambia moltissimo l'approccio del docente se sa quali sono le problematiche".

Gli studenti affermano che

"è stata una bella attività quello che abbiamo fatto; sarebbe opportuno fare più incontri come quelli che abbiamo fatto o invitare persone competenti a dialogare con i ragazzi, che ci ascoltino, che sappiano parlare con noi di vari argomenti, di droga, perché noi dobbiamo crescere e abbiamo bisogno di imparare, sapere certe cose";

"abbiamo migliorato le nostre abitudini alimentari con i consigli che ci sono stati dati";

"è migliorato il rapporto tra noi della classe";

"è stato molto interessante anche perché è difficile parlare con i genitori di una cosa del genere, è difficile anche con un professore".



Gli esperti sono stati utilizzati anche per la formazione dei docenti, attività che era prevista solo in tre Scuole Polo, su tematiche inerenti sia i casi problematici, sia la relazione docente/studente. Interessante da rilevare che, anche per questa attività più specificamente rivolta ai docenti, si è realizzata la presenza in aula degli esperti, che hanno potuto entrare in situazione e dare ai docenti suggerimenti concreti sulla gestione della relazione con gli studenti. Ne è scaturita la consapevolezza che *"molte volte la valutazione del docente parte da un non sentire i valori dell'altro"; "più siamo capaci di leggere quelli che sono i vissuti e quello che è anche il non detto, perché molto spesso i ragazzi non dicono: questo è fondamentale per apportare un minimo di benessere nella scuola."*

I percorsi formativi per i docenti sono stati utili perché hanno consentito di *"costruire una sensibilità e una capacità di ascolto per meglio cogliere i bisogni dei ragazzi"*.

Un altro aspetto che riguarda l'intervento di esperti esterni riguarda la gestione dei C.I.C., presenti in quattro scuole e in fase di creazione in una. La validità di questi sportelli di ascolto e orientamento viene riconosciuta da molti docenti, anche se questo servizio dà migliori risultati in quelle scuole che lo hanno istituito da più anni o nelle quali si è provveduto a presentare l'esperta in tutte le classi.

Precedentemente i C.I.C. sono stati gestiti da docenti della stessa scuola, ma i risultati non erano soddisfacenti, *"perché il docente ti può ascoltare, il docente può anche avere delle intuizioni felici, ma non è in grado di reagire con competenza di fronte a problemi personali"*.

Molti studenti utilizzano i C.I.C., ma dobbiamo registrare la voce dissonante di uno studente *"devi essere proprio uno sciocco, un ingenuo per andare dalla psicologa"*. Probabilmente, c'è ancora molto lavoro da sviluppare.

Compito dei C.I.C., secondo i docenti, è individuare il problema e orientare, per la sua soluzione, ai servizi territoriali. Appare, perciò, sorprendente che, come è emerso dalle interviste, due dirigenti comunali non conoscano affatto i C.I.C. e un docente, alla domanda specifica se funziona un C.I.C. all'interno della sua scuola, risponda *"Credo di sì, ma a questo non le so rispondere con precisione"*.



Nei problemi sociali più complessi ci sono spesso vari professionisti coinvolti. Oltre agli ci possono essere, ecc. Spesso questo stare assieme di insegnanti, psicologi o pedagogisti o terapeuti o assistenti sociali crea un ulteriore problema, costituito dalle loro esigenze di coordinazione. A volte ne può nascere una accozzaglia di progetti tecnici sconnessi. Ma nulla vieta che anche i professionisti si mettano in relazione, piuttosto che esercitare isolatamente delle competenze specialistiche disponendosi a ragionare alla pari nel presupposto che ciascuna persona con cui ci mettiamo in relazione, a partire dal cosiddetto "utente", ci potrà dare una mano a capire meglio le prospettive di fuoriuscita dal problema o anche solo di una sua accettabile rielaborazione.

A volte siamo tentati di partire dal presupposto che i disagi sociali che si insinuano dentro le classi possano essere risolti solo da "superdotati" di competenze. Chiunque sia quell'individuo che si fa carico di risolvere individualmente, egli rischia di farsi bruciare dai problemi. Rischia il *burn out* e anche rischia di mandare in *burn out* l'istituzione di cui fa parte.

Ci sembra doveroso sottolineare un elemento di riflessione: attraverso l'utilizzo degli esperti la scuola si apre realmente al territorio o, in qualche misura, vuole portare il territorio nella scuola?

La scuola e i Piani di Zona

Dalle interviste ai docenti emerge una sostanziale non conoscenza dei Piani di Zona; in alcuni casi dei loro contenuti, ma spesso della loro esistenza e significato:

"D. Lei sa cosa sono i piani di zona?

R. *In maniera molto generica.*

R. *Cioè? La progettazione in ambito sociale. Con l'intervento esterno? La progettazione sociale: il Comune indica le linee guida anche per i minori. No, no, no, che io sappia no. Cioè il Comune, quando noi abbiamo chiesto un aiuto, un intervento ci ha detto di sì. Ultimamente abbiamo fatto questa richiesta, ci ha detto sì, vuole collaborare con noi, però dal Comune che io sappia no.*

R. *No, non benissimo, ne ho sentito così parlare ... Sa cosa sono? Sì, ma non li conosco nel dettaglio....io dico di no quando di una cosa non so bene fino in fondo di cosa si tratta, ecco il*



mio no. O una cosa la conosco e la conosco bene, altrimenti non mi ci metto a dire che la conosco."

"Ne ho sentito, sì ho sentito qualche cosa; dunque stavo facendo la docente esperta in un Pon proprio per la costituzione della rete territoriale e venne un'altra esperta a parlare quel girone e presentò appunto tutti i piani di zona legati al territorio; quindi abbiamo potuto per la prima volta prendere contatto con questa cosa. Altro non le so dire, perché comunque non so neanche se poi siano andati avanti questi piani di zona. "

"Un po' sì, praticamente si riferisce? Alla progettazione in ambito sociale. Va bene, un qualcosa..."

"Sì, sempre sentiti nominare; abbiamo fatto degli incontri, qualche anno fa, anche con i referenti dei Comuni. I Piani di zona però vanno sempre esattamente per i fatti loro"

Da parte degli enti locali si afferma *"per i piani di zona noi li abbiamo contattati, non si sono presentati"*.

La scuola rivendica il proprio ruolo, perché

"il materiale umano ce l'abbiamo noi",

"il luogo principale è la scuola",

"Se tu porti avanti un piano di zona ma a chi lo rivolgi? Se il problema è quella fascia di età a rischio, ma dove la vedi la fascia di età a rischio? Non è solo quella che tu vedi per le strade, che incontri al bar. E tutto ciò che sta a scuola?"

"la scuola costituisce uno dei rarissimi luoghi di aggregazione, di incontro, di formazione, per cui questa investitura di un ruolo sociale la avvertiamo forte"

"non capiscono che devono rivolgersi prima di tutto alla scuola quando si organizzano i Piani di zona."

Ma, non sembra conoscere o aver compreso la normativa che, dalla L. 328/2000 alla L.R. 19/2006, indica negli Ambiti³⁴ i territori sui quali i Comuni guidano la progettazione e la pianificazione di tutti gli interventi sociali, stabilendo "un raccordo funzionale ed una integrazione operativa" con tutti i soggetti che agiscono nel territorio stesso, comprese le scuole.

Da notare che non è solo la scuola ad avere idee poco chiare sul ruolo delle scuole nei Piani di Zona, giacché un dirigente di Distretto socio-sanitario afferma che *"la scuola non entra nei piani di zona in modo diretto. C'è una ricaduta di alcune iniziative, di alcuni percorsi, ma non è che la scuola entra nei piani di zona, non è contemplata"*.

³⁴ In Puglia coincidono con i territori dei Distretti socio-sanitari.



Alcuni Piani di Zona hanno istituito servizi dei quali sente l'esigenza anche la scuola, come a Locorotondo:

- Home-Maker a sostegno del ruolo e della responsabilità genitoriale
- Interventi di sostegno alla genitorialità: gruppi di auto aiuto, spazio ascolto, mediazione.
- Assistenza domiciliare educativa (ADE)
- Centro di aggregazione giovanile
- Promozione di corsi periodici di formazione e di sostegno alla genitorialità
- Centro per le Famiglie

o a Molfetta

- Centri per le Famiglie

Eppure, una Scuola Polo ha progettato e realizzato un Laboratorio psicologico per i genitori.

I Piani di Zona, o come meglio si definiscono adesso Piani di Ambito, potrebbero costituire una opportunità di creare quella rete territoriale tanto auspicata, ma che non funzionerà, come afferma un docente, *"se la scuola continua a pensare di fare le cose per conto suo, pensando che la scuola è solo luogo dell'istruzione"* e, soprattutto, se tutti i soggetti istituzionali non comprendono il complesso significato, nella lettera e nello spirito, di quello che il legislatore chiama "un raccordo funzionale ed una integrazione operativa".



La comunicazione

La rivoluzione informatica

L'epoca attuale si può definire come un'*epoca di discontinuità* caratterizzata dal fenomeno della rivoluzione informatica.

La storia ha conosciuto altre rivoluzioni tecnologiche, ma la "digitalizzazione" e la multimedialità stanno provocando ripercussioni più profonde di quanto sia mai accaduto: la conoscenza, le informazioni, l'intelligenza artificiale sono divenuti fattori strategici dello sviluppo, dal momento che penetrano nelle imprese, negli uffici, nelle scuole, nelle famiglie.

Il cosiddetto *Libro bianco* di Delors³⁵ affermava, ben quindici anni fa, che la chiave della competizione a livello mondiale era costituita dall'adozione delle nuove tecnologie dell'informazione.

Negli ultimi decenni sono stati destinati notevoli investimenti per dotare le scuole di strumenti informatici. Ogni scuola ha un laboratorio informatico; gli uffici scolastici sono tutti collegati in rete; la gestione dei Progetti avviene attraverso piattaforme informatiche, eppure ...

"La circolare, è questo il veicolo di informazione della scuola" (docente);

"L'informazione è stata buona, secondo me è stata buona, perché le comunicazioni scritte, quindi le circolari interne, sono state sviluppate, scritte, studiate prima di passare nelle classi, perché una delle mie preoccupazioni più grosse è di riuscire a sintetizzare quello che bisogna scrivere, di riuscire a comunicare nella maniera più capibile: chi legge deve anche capire. Quando sono gli studenti che devono capire, e per loro anche le famiglie che devono essere messe a conoscenza, non è semplice; però, c'è un passaggio, che è quello della lettura in classe delle circolari, che è sfuggito in diverse classi, nel senso che non vengono lette bene le circolari." (docente);

"ogni giorno nelle classi tante circolari circolano, scusate il giro di parole" (docente).

Anche se in una scuola si opera in altro modo:

"noi non facciamo grandi produzioni di circolari o di avvisi, che lasciano il tempo che trovano, ma, nelle ore libere, andiamo classe per classe a parlare con i ragazzi".

³⁵ Commissione delle Comunità europee, *Crescita, competitività, occupazione. La via da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles, 1993



Se è vero che è in atto già da tempo una "rivoluzione informatica", non basta solo dotarsi degli strumenti adeguati; è necessario comprendere che devono cambiare i modi e gli stili della comunicazione.

"Ma il problema cruciale non è un aumento quantitativo di tecnologia nella scuola - anche se questo...è un passaggio inevitabile - bensì capire come deve cambiare la scuola, tutta la scuola, con le nuove tecnologie.....La scuola futura non può essere la vecchia scuola più le tecnologie"³⁶.

La rivoluzione informatica non sarebbe tale se fosse esclusivamente un fatto di progresso tecnologico, perché in realtà

"... è opportuno incoraggiare un approccio adeguato alla realtà virtuale, che possa tradursi in una riflessione consapevole sui processi metacognitivi, promuovendo un modello di conoscenza orientato alla riflessione critica."³⁷

Ma non si può prescindere dall'uso corretto degli strumenti. Lo strumento della posta elettronica è ormai alla portata di tutti, ma non basta avere gli strumenti se poi *"ci siamo resi conto che le e-mail non sono una modalità comunicativa efficace, anche se piuttosto veloce."*;

"il mio limite è l'e-mail, mi sono resa conto che non sono l'unica a non utilizzare l'e-mail; la nostra scuola, la nostra segreteria, utilizza prevalentemente come modalità comunicativa l'e-mail e questo dell'e-mail è stato un limite, perché molti istituti non leggono le mail e tutti gli invii dei documenti si sono molto spesso dispersi, non si sono ritrovati, per cui abbiamo dovuto fare un lavoro duplice, triplice";

"io ad esempio chiesi semplicemente di mettere in rete le e-mail dei referenti, in modo tale che i cinque referenti potessero avere uno scambio. Non è mai stata presa in considerazione questa cosa e questo la dice lunga su molte cose che adesso non mi sembra il caso di dire";

"in molte scuole le mail non venivano lette e quindi...";

"Soprattutto per quanto riguarda il passaggio delle informazioni, abbiamo capito che la mail a volte non funziona, non sopperisce bene, insomma, al bisogno della comunicazione; e quindi noi ci siamo fatti, nel corso della formazione, un elenco con e-mail personali dei docenti e cellulari; molti infatti dicevano: «Guarda non spedire nulla a scuola, mandala alla mia e-mail personale»; ecco, questo per esempio era un modo per superare la difficoltà";

"molte volte, ad esempio, noi ci siamo fermate, oltre il nostro orario scolastico, per telefonare e assicurarci che le mail fossero arrivate; ciò va al di fuori di quelli che sono i doveri istituzionali, ma solo così può funzionare la rete, solo così può funzionare una squadra".

³⁶ D.Parisi, *Quali sono i veri problemi della scuola?*, "il Mulino", 3/1997, p.493

³⁷ M. Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 53



Analogamente, in un'epoca in cui le banche dati sono divenute smisurate (si pensi ai motori di ricerca di Internet) si deve constatare che:

"purtroppo abbiamo una scarsissima cultura della documentazione, nonostante si viva in un ambiente che è vocato alla documentazione. Qui si conservano i registri degli anni '50, ma non si conserva il prodotto di un progetto per l'anno successivo. Allora questa idiosincrasia, secondo me, è negativa oltre che deleteria, perché conserviamo gli aspetti burocratici che sono assolutamente inutili, il più delle volte, e che comunque vanno conservati, ma buttiamo tutto quello che, invece, è buona pratica. E allora ogni volta che io devo aprire un foglio di word per fare un nuovo progetto è come se partissi da zero, cioè non posso attingere a qualcosa di già fatto, e questo è sbagliato, perché un progetto non nasce mai dal nulla: o nasce da un bisogno o nasce da un'esperienza pregressa, in ogni caso ha una radice. Io questa radice la devo trovare ogni volta nel territorio, nel contesto e quindi è come se partissi da zero, ogni volta. Se avessi un pregresso, potrei dire «Questo progetto si innesta sull'esperienza precedente e, avendo avuto questi risultati, avendo avuto questi problemi, ora va in questa direzione nel tentativo di migliorare o nel tentativo di proseguire come esperienza positiva»; cioè, mi sembra il minimo, no? Questo non lo dico io, lo dice chiunque abbia un'idea di cosa vuol dire progettare. Progettare non significa fare di volta terra bruciata, significa crescere sui progetti precedenti, come costruire qualcosa. Quindi la documentazione fa parte comunque dei nostri obiettivi, è uno degli obiettivi della rete; in questo caso documentare ciò che la rete ha messo a disposizione, ciò che la rete ha fatto, mettendolo a disposizione reciproca, significa creare un archivio di buone pratiche."

La comunicazione istituzionale

Dalle interviste emerge una difficoltà di comunicazione sia interna alla scuola, che nei rapporti con le altre istituzioni, difficoltà legate spesso ad una visione burocratica della comunicazione o, anche, ad una non sufficiente conoscenza dei rispettivi ruoli.

"In realtà il nodo fondamentale della rete è la comunicazione. Già ci siamo resi conto di quanto sia difficile una comunicazione efficace e tempestiva fra noi e la nostra segreteria. Quindi già abbiamo un problema proprio interno, contestuale da affrontare e quindi ci rendiamo conto di quanto poi sia difficile far sì che la comunicazione sia invece efficace e tempestiva quando entrano in gioco tante situazioni diverse. Ciò detto, pur conoscendo e consapevoli della difficoltà, cerchiamo di non perdere mai di vista questo obiettivo che è quello di tenere sempre



aperto il circuito della comunicazione e questa comunicazione è sempre aperta a 360 gradi. "
(docente);

"viviamo in un periodo di sovrabbondanza di informazioni, anche all'interno della stessa scuola; si produce molta documentazione e quindi talvolta c'è un'assuefazione a queste informazioni e alcune non vengono colte col giusto peso e col giusto valore, oppure vengono talvolta fraintese"
(docente);

"dobbiamo intervenire solo se abbiamo una segnalazione scritta " (dirigente comunale);

"Da più di 20 anni interveniamo nelle dinamiche scolastiche con una nostra presenza. All'inizio, nei tempi andati, diciamo, questo intervento della sanità nella scuola si occupava prevalentemente delle visite; poi negli anni si è invece arrivati ad un'altra visione dell'intervento sanitario nella scuola, lavorando molto anche sulla mentalità dei dirigenti scolastici che avevano, invece, l'idea, la visione, la certezza, la convinzione che noi dovessimo andare solo ed esclusivamente a visitare i bambini. ... Non è stata fatica da poco, piano piano, far capire ai dirigenti scolastici che noi siamo dei consulenti, che andiamo nella scuola in supporto e forniamo la nostra professionalità, la nostra esperienza, il nostro bagaglio culturale e li mettiamo a disposizione della scuola. ... Noi non abbiamo la didattica come nostro strumento, ma possiamo indicare a chi ha la didattica come strumento educativo cosa può dire delle linee guida, dare degli input, fare dei lavori insieme, dei progetti, dei giochi, delle manifestazioni, in modo tale da costruire la cultura del benessere, la cultura della qualità della vita ... C'è un'intesa con l'istituzione scolastica, ma noi cerchiamo e speriamo quest'anno di farlo meglio degli altri anni, di poter proporre alle scuole, entro questo mese di giugno, dei percorsi, dei progetti, delle attività da poter svolgere insieme, di inserirci e integrarci nei loro percorsi, altrimenti viaggiamo su due binari paralleli scollati e uno non sa quello che deve fare l'altro " (dirigente Distretto socio-sanitario);

"quando loro hanno necessità di avere l'assistente sociale si rivolgono a noi. Ma si fraintende il ruolo dell'assistente sociale, l'assistente sociale non ha la bacchetta magica per risolvere i problemi; dicono «venite qua perché abbiamo questo problema», noi veniamo ma bisogna risolvere i problemi insieme; se tu scuola non collabori con me ... " (dirigente comunale);

"Per quanto riguarda il progetto a cui lei fa riferimento, le scuole si sono organizzate in modo autonomo, e il rapporto con la sanità c'è stato quando hanno avuto bisogno di uno specialista "
(dirigente distretto socio-sanitario).

"C'è un problema di presenza della scuola sul territorio che non è solo di natura istituzionale, né solo di contenuti o di metodi ...: esiste anche un problema di linguaggio, di strumenti di comunicazione, di informazione che non può essere ridotto a semplice



questione tecnica, ma che - per molti versi - si colloca all'interno della concezione del mondo che la società del nostro tempo sta elaborando"³⁸

È evidente che sarebbe necessaria una seria riflessione su come migliorare le comunicazioni sia all'interno della scuola, che tra la scuola e i diversi referenti territoriali. In un mondo in cui una e-mail o un SMS arriva in una frazione di secondo fino all'altro capo del mondo, è non solo anacronistico, ma anche preoccupante che non funzionino addirittura le comunicazioni fra segreteria della scuola e docenti.

La comunicazione interna

La comunicazione, all'interno di una scuola, deve tener conto della pluralità di intrecci che comporta una realtà complessa come quella scolastica.

Le relazioni che si intersecano all'interno di una scuola sono plurime e si stabiliscono fra:

1. dirigente e docenti
2. uffici e docenti
3. docenti e docenti
4. docenti e studenti
5. docenti e famiglie
6. studenti e studenti
7. scuola e studenti
8. scuola e famiglie

Ma altre relazioni influenzano, e a volte perturbano, le relazioni interne, perché queste non possono rimanere estranee alla relazione fra lo studente e i suoi genitori o fra lo studente e i suoi gruppi amicali.

Una ragnatela di relazioni che viene (per esempio nei casi 1,2,7 e 8) per lo più affrontata con strumenti burocratici, ad esempio le "circolari"³⁹; negli altri casi è semplicemente lasciata alla gestione libera e soggettiva dei singoli docenti e dei singoli studenti.

Non è casuale che dalle interviste ai docenti emerga tutta la complessità e la problematicità di gestione della comunicazione in queste relazioni.

³⁸ A. Musacchio, *Pensare la complessità globale e locale alla fine del XX secolo*, FaD

³⁹ La "circolare", per definizione, è una comunicazione formale, un "atto interno alla pubblica amministrazione".



"noi a volte tendiamo a crearci l'alibi che il problema della comunicazione su quel ragazzo sia del ragazzo; in realtà, molte volte è la proiezione che noi facciamo, e quindi ci illudiamo che mandando il ragazzo dallo psicologo il problema si risolva; in realtà ci dovremmo andare noi, non sto scherzando, insieme al ragazzo, perché in quel caso avremmo una triangolazione del problema e forse avremmo una possibilità in più. Così forse ci illudiamo che qualcosa si aggiusti, magari qualcosa si aggiusta anche, ma non si aggiusta tutto, perché rimane nell'ombra uno degli elementi del problema";

"(gli studenti) vorrebbero essere ascoltati almeno dagli insegnanti".

I docenti avvertono l'esigenza di

"costruire una sensibilità e una capacità di ascolto per meglio cogliere i bisogni dei ragazzi" oppure di uscire all'esterno della scuola, perché

"gli studenti hanno bisogno di stare insieme anche fuori dall'ambiente classe e quindi risponde a questi bisogni il diversificare lo stare in classe e lo stare fuori classe; sembrano due cose simili, ma non lo sono, perché in classe lo stesso studente ha un atteggiamento a volte anche un po' diffidente, fuori dalla classe, magari anche per lo stesso argomento, già lo affronta con un'espressione diversa";

"cambia sicuramente il rapporto, è incredibile, nel senso che con quell'alunno, che tu sei riuscito ad ascoltare al di fuori dell'ambiente classe, sei riuscito ad ascoltare un po' di più, nella sua vita, perché l'hai trovato per strada - mi è successo di portare al bar un ragazzo che aveva avuto molte difficoltà a scuola e sentirlo parlare della sua vita - rincontrarsi dopo in classe è diverso, nel senso che io stesso guarderò quella persona in maniera diversa, sapendo di più di lui e, per esempio, considerando che le sue difficoltà sono dovute a tutta una serie di cause";

o di svolgere attività su progetto, perché

"le attività curriculari non assicurano quegli spazi proprio di riflessione, di ascolto, di dialogo, che queste attività possono invece assicurare";

o evidenziano modalità sbagliate di comunicazione, quando, per il funzionamento dei primi C.I.C.,

"si faceva così: un bidello che arriva e dice " professore, l'alunno XXX dalla psicologa". Poi, quando l'alunno ritornava a casa ... ".

Sull'utilità di avere rapporti al di fuori della scuola concordano anche gli studenti:

"a scuola ci sono delle regole rigide da rispettare, fuori magari puoi dire qualcosa che a scuola non puoi dire";

"E' venuto fuori anche che le persone sono diverse nella scuola e fuori dalla scuola".

I docenti riconoscono l'utilità della presenza di esperti esterni:



"la sua presenza è stata efficace in termini di confronto con gli studenti, ma anche di sostegno per i docenti";

"la voce di una persona che non sia il docente di scuola rende sempre la cosa un tantino più intrigante e un tantino più efficace".

Con queste valutazioni sembrano concordare anche gli studenti:

"nell'ambiente scolastico, se ti trovi a parlare con i professori è diverso, invece con una persona estranea, penso che le cose vengono più spontanee, perché non la conosci, ti vede una volta ogni tanto e quindi i ragazzi non hanno paura di raccontare della loro vita";

"è stato molto interessante, anche perché è difficile parlare con i genitori di una cosa del genere (educazione sessuale); è difficile anche con un professore. Nel pomeriggio è stata una cosa più tranquilla, più libera; sì, c'era una professoressa, ma non essendo la nostra era quasi come fosse un estraneo, anche perché noi entrando pensavamo che fossero due psicologhe, e solo dopo abbiamo scoperto che l'altra era una professoressa".

Oggi si parla di Information System Governance, la cui esigenza nasce dalla necessità di trovare nuove e più adeguate modalità per gestire i sistemi informativi.

La gestione di un sistema informativo moderno non può che scaturire da un buon sistema di governance, accompagnato da un insieme coordinato di strumenti operativi e tecnologici. Il risultato a cui mirare è un meccanismo che consenta di far convergere il sistema informativo e le esigenze dell'istituzione.

Tutto questo non è futuro prossimo, ma è già presente.



Alcune riflessioni

La nostra ricerca non può chiudersi che tornando al contesto all'interno del quale (e per il quale) si è sviluppata. Ma tale ritorno non ha carattere meramente celebrativo "del rapporto di ricerca", per quanto esso debba essere previsto e possa favorire l'inserimento nel dibattito di riflessioni esterne ed esperte di assoluta importanza.

La restituzione dei risultati della ricerca agli *stakeholders* assume, invece, prima di tutto il ruolo di attivazione o di accompagnamento di un processo deliberativo che è cominciato con la definizione da parte loro di un problema conoscitivo da risolvere insieme, e proseguirà nella costituzione dell'*Osservatorio per le Politiche Giovanili*.

Nella restituzione questo processo si rilancia attraverso il coinvolgimento del gruppo degli stakeholders (gli insegnanti, i dirigenti scolastici, i dirigenti dei servizi territoriali, gli studenti) nell'interpretazione dei risultati offerti dai ricercatori. Allo stesso tempo la restituzione trasforma il gruppo degli stakeholders che hanno partecipato attraverso la loro disponibilità nell'essere intervistati, in un soggetto abilitato e legittimato a proseguire nel tempo la funzione di decodificatore dei processi di qualificazione (e di dequalificazione) del progetto osservato.

Il percorso di analisi condotto sin qui ha consentito di acquisire e confrontare tra loro le molte indicazioni inerenti la possibilità teorica e la praticabilità empirica di un approccio riflessivo della analisi delle reti: andare aldilà della *network analysis* riequilibrando il rapporto tra agente, struttura, contesti.

La crisi dei sistemi di welfare che viviamo nella società odierna può essere descritta come *crisi di prevedibilità e di governabilità*. Gli attori sociali deputati ad essere essi stessi *linking agent* sperimentano frequentemente il senso di impotenza nella possibilità di fronteggiare problemi e disagi di vita dei cittadini che esprimono bisogni.

Proprio come a livello più generale nelle società ipercomplesse, i responsabili delle politiche hanno perso il senso di governabilità del sociale, con gli effetti che vediamo nella difficoltà di predisporre programmi sociali.



L'insegnante, la famiglia, la comunità intera come *tecnico della soluzione*, in grado cioè di risolvere un problema di un bisogno, è un'immagine che sta perdendo progressivamente terreno. La fiducia ingenua che incrementando l'equipaggiamento di competenze tecniche e specialistiche dell'operatore scolastico e sociale più in generale, permetterà un maggior dominio della complessità dei problemi sociali non può più essere mantenuta. Dobbiamo essere realisti e non cadere in questa trappola di *pensiero magico*.

Rimane dunque necessario incrementare le skills professionali degli operatori. E' fondamentale, infatti, che la formazione continua sulle competenze relazionali garantisca la qualità necessaria degli interventi con gli studenti che necessitano di punti di riferimento forti poiché sperimentano già sofferenza, fragilità e senso di solitudine. La relazione con il professionista, l'operatore scolastico, l'insegnante, l'adulto di riferimento, è quindi una *seconda chance* la cui riuscita è cruciale per la qualità e il progetto di vita dello studente⁴⁰. Non perché il progetto sia particolarmente sofisticato, bensì perché permette con azioni relativamente semplici di mettere in moto *meccanismi a cerchi concentrici* che influiscono sulle situazioni sociali ben al di là dalle intenzioni tra i singoli. Il singolo può avere la sensazione di aver provocato quel cambiamento: sono le stesse dinamiche della realtà sociale invece a generare, come nei sistemi complessi, un effetto di reazioni a catena.

Ed è per questo che attraverso l'analisi della rete e la conoscenza del modello relazionale, che si ha un approccio integrato, in quanto opera sistemicamente sui diversi elementi che compongono quel determinato contesto facendo leva sull'interdipendenza delle parti. Gli elementi del problema, essendo interdipendenti tra loro, si modificano al modificarsi di uno di essi, tendendo ad un nuovo equilibrio dinamico, un nuovo sistema appunto.

Diventa a questo punto importante superare la distinzione tra livelli operativi e soggetti di riferimento tradizionalmente contraddittori pubblico/privato, istituzioni/scuola insegnanti/famiglie a ragione della loro natura sistemica che prevede appunto effetti sia a livello dell'individuo sia del gruppo sia della comunità più allargata⁴¹.

⁴⁰ Cfr. C. R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970; M. Rollo, *L'arte del counseling*, Astrolabio, Roma, 1991; J. Salomé, B. Malnuit, *La relazione di aiuto e la formazione di colloquio*, Liguori, Napoli, 1996.

⁴¹ Cfr. L. Sanicola (a cura di), *Comunità e servizi alla persona*, CEDAM, Padova, 1990.



Operando sulla rete si supera la distinzione parte/tutto e non si considerano gli individui, gli studenti, le famiglie, la scuola, l'insegnante e le comunità come target separati dell'intervento, non oggetti da modificare ma elementi interdipendenti del sistema che partecipano ad un processo di trasformazione.

Ma c'è ancora un'altra considerazione da fare: conoscere il modello di rete *in* cui e *con* cui opera la scuola, aiuta a superare la classica distinzione tra azione *riparativa e preventiva*. C'è, infatti, una certa ossessione nel considerare quasi ininfluente l'intervento che non abbia come specifico obiettivo la prevenzione⁴².

Certo, la prevenzione è un processo pregiato ma si può fare anche senza farla. Si può effettuare un'azione rilevante di prevenzione anche come effetto collaterale di un'azione riparativa, sempre che i processi, l'esperienza ed i risultati non appartengano ad un servizio specializzato ma alla comunità intera all'interno della quale si è generata. Come effetto appunto di un approccio di rete.

Le condizioni necessarie per utilizzare efficacemente l'approccio di rete possono allora essere rinvenibili in un cambiamento di atteggiamento nel senso di accettare la propria parzialità e limitatezza dell'intervento e nella consapevolezza che le reti non si costruiscono, semmai si riconoscono i legami e le potenzialità che una comunità esprime e si opera per attivarli o svilupparli. Tutto ciò al fine di proporre:

- l'organizzazione di forme associative di solidarietà, intermedie, tra stato e individui e tra enti locali ed individui;
- la promozione di meccanismi di raccordo tra agenzie formali ed informali (scuole, associazioni di volontariato, famiglie);
- l'adozione delle strategie di rete al fine di risolvere una situazione problematica all'interno del suo contesto naturale, attraverso l'attivazione delle risorse disponibili o latenti.

Ma le reti, e nello specifico le reti di scuole si collocano già in tutte e tre queste categorie, anche se prevalentemente operano all'interno della terza (si costituiscono per rispondere a sfide poste dalle diverse situazioni) e per meglio farlo coinvolgono anche soggetti informali (punto due) e si connotano come *forme associative intermedie*.

Le reti di scuole sono *reti di organizzazioni formali*, e per questo le loro funzioni devono mirare alla costruzione di un servizio formativo di qualità:

⁴² F. Folgheraiter, *op. cit.*, 1990.



- dal punto di vista culturale, per la crescita del senso di identità e di appartenenza che connota in modo riconoscibile la "cultura" di una singola scuola;
- dal punto di vista strutturale e funzionale, forniscono aiuti e sostegni facendo fronte ai bisogni professionali, ma anche personali, dei singoli insegnanti e delle singole scuole connotandosi così come "entità polifunzionali", potenzialmente capaci di assolvere i compiti relativi ad una quantità indeterminata e non numerabile di bisogni.

Si tratta, in definitiva, di mettere in atto processi di *policy network*, i cui *nodi* non sono solo semplici persone, ma attori che si rendono riconoscibili attraverso i ruoli che interpretano, vincolati da scopi organizzativi, le cui finalità sono pubblicamente note. In definitiva gli attori si comportano sulla base dei vincoli imposti dai corpi collettivi di cui sono parte, poiché agiscono in loro rappresentanza. La prospettiva entro cui guardare la relazione, quindi, non è personale (per assecondare le aspirazioni di singoli notabili) ma è interorganizzativa.

L'analisi delle reti sociali diviene così un approccio narrativo alla *governance* locale che può produrre interessanti risultati sul terreno della partecipazione della società civile alle politiche pubbliche a patto che siano attivati due processi paralleli:

- il primo relativo alla singola organizzazione (la classe, la scuola, la famiglia, la comunità);
- il secondo rispetto alla rete interorganizzativa.



Bibliografia

- Commissione delle Comunità europee, *Crescita, competitività, occupazione. La vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles, 1993
- Barnes J.A., "Social Networks", in *Anthropology*, n.26, Addison Wesley, Reading, (MA), 1974
- Berkowitz L. (a cura di), *Advances in. Experimental Social Psychology*, vol. 2, Academic Press, New York, 1965
- Bott E. *Family Social Network*, Tavistock Publication, London, 1957
- Caplan G., *Support Systems and community mental health:lectures on concept development*. Behavioural publications, New York,1974
- Castells M. *La nascita di una società in rete*, Università Bocconi, Milano, 2002
- Chiesi A. M, *L'analisi dei reticoli*, Franco Angeli, Milano1999
- Donati P. *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano 1991
- Ellerani P. *Le reti come contesto pedagogico di integrazione territoriale*, in 'La Rivista di Pedagogia e Didattica, n. 3/4 2005, Ed. Pensa Multimedia, Lecce
- Folgheraiter F., *Operatori sociali e lavoro di rete*, Erickson, Trento, 1990
- Id., *Interventi di rete e comunità locali*, Erickson, Trento, 1994
- Id., *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*, Franco Angeli, Milano, 1998
- Freeman L.C., *The development of social network analysis. A Study in the Sociology of Science*, Empirical Press, Vancouver, 2004, p.3
- Freeman, L.C- "Centrality in Social Networks: I. Coceptual Clarification", in *Social Networks*, I, 1979
- Goffman E., *Il rituale dell'interazione*, Il Mulino, Bologna, 1988
- Homas G.C., *Social Behaviour*, Routledge and Kegan Paul, London, 1961
- Lewin K., *Teoria dinamica della personalità*, Giunti Barbera, Firenze, 1965
- Lomi A. (a cura), *L'analisi relazionale delle organizzazioni* Bologna, Il Mulino 1997
- Maguire L., *Il lavoro sociale di rete*, Erickson, Trento, 1994
- Mitchell J.C. (a cura di), *Social Network in Urban Sitations*, Manchester University Press, Manchester, 1969
- Morcellini M. (a cura di), *La scuola della modernità*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Musacchio A., *Pensare la complessità globale e locale alla fine del XX secolo*, FaD
- Parisi D., *Quali sono i veri problemi della scuola?*, "il Mulino", 3/1997
- Pennarola F. (a cura di), *Innovazione e tecnologie informatiche*, Università Bocconi Editore, Milano, 2006
- Ricolfi L. (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997



- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze, 1970
Rollo R.M., *L'arte del counseling*, Astrolabio, Roma, 1991
Scott J., *L'analisi delle reti sociali*, Carocci, Roma, 1991
Toniolo Piva R., *I servizi alla persona: manuale organizzativo*, Carocci, Roma 2000.
- Toriano G., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, 2005
- Wasserman S., Faust K.L., (a cura di), *Network Analysis: Methods and Applications*, Cambridge University Press, New York, 1994
White H. C., *Identity and Control. A Structural Theory of Social Action*, Princeton University Press, Princeton, 1992



ALLEGATO 1

Analisi progetti Scuole Polo

a cura di

dott.ssa Alina Fano



Dall'analisi dei cinque progetti di educazione alla salute, relativi alle Scuole Polo di Andria, Altamura, Conversano, Locorotondo e Molfetta, è emerso l'obiettivo comune, seppur diversificato, del benessere psico-fisico dello studente.

Nella fase iniziale, ci si propone di raggiungere tale obiettivo attraverso una comunicazione ottimale tra i diversi attori sociali sia all'interno dei singoli istituti che attivando relazioni esterne alla scuola (extrascuola), con un'attenzione particolare alla rete intorno alla quale sviluppare scambio di informazione e crescita professionale dei docenti.

Il fulcro attorno al quale nascono questi progetti è lo studente; tuttavia, si è rilevato che non sempre l'attenzione è stata mantenuta sullo stesso.

La progettazione di attività tendenti alla partecipazione diretta degli studenti, nel perseguimento degli obiettivi, si riscontra in quasi tutte le scuole, anche se le modalità di attuazione e gli strumenti operativi vengono spesso solo accennati sinteticamente.

Nel caso di **Andria**, "*Scuola che promuove la salute*", la centralità dello studente si evince dagli obiettivi stessi del progetto e dalla previsione della possibilità che gli studenti accedano a spazi fisici in cui divenire protagonisti e promotori di socialità. Anche nel progetto di **Altamura**, ogni azione è programmata, per ogni grado di scuola, sulla base delle specifiche esigenze e dei bisogni degli studenti. Lo studente come nodo focale della rete e delle attività di progettazione è la peculiarità anche dei casi di **Locorotondo** e di **Molfetta**: gli interventi previsti hanno lo scopo di rendere efficace l'integrazione tra scuola e territorio attraverso un "*confronto positivo con tutti gli attori*" oltre a mettere in condizione lo studente di fare scelte responsabili, incrementandone l'autostima e la capacità critica e contribuendo a far sviluppare un pensiero creativo.

Le attività da svolgere non sono esplicitate, si accenna ad "*azioni privilegiate delle scuole coinvolte*" con la previsione di incontri territoriali, CIC, l'organizzazione di eventi, la produzione di materiali e documentazione varia. Il coinvolgimento diretto degli studenti *presuppone* la loro partecipazione attiva ad iniziative, seminari, mostre, manifestazioni, prodotti multimediali. Il progetto "*Officina del benessere*" di **Conversano**, pone l'attenzione sullo studente solo in una delle fasi previste, di natura essenzialmente pratica, essendo lo stesso esclusivamente impegnato in attività di laboratorio.



La **figura genitoriale** non è sempre presente nei progetti. I criteri di individuazione dei genitori non vengono mai esplicitati. Si fa spesso riferimento al CIC territoriale per la segnalazione di situazioni problematiche, come nel caso del progetto di **Molfetta**. In altre situazioni, come ad esempio rilevato a **Locorotondo**, la figura del genitore è completamente assente. Nella fase 7 del progetto di **Conversano** è prevista la sensibilizzazione sulle "Tematiche Portanti" dei diversi soggetti coinvolti compresi i genitori e gli insegnanti, pur non essendone espressamente indicate le modalità. In particolare, non è previsto alcun criterio specifico di individuazione dei genitori. Tale figura emerge nell'ultima fase, quella in cui si prevede la verifica di un eventuale riscontro su ogni soggetto coinvolto nel progetto (studenti, genitori e docenti). A differenza degli altri, il progetto di **Altamura** prevede un coinvolgimento più attivo dei genitori, attraverso l'ideazione di specifici "*Laboratori psicologici per il ruolo genitoriale*". Questi spazi consentono loro di essere ascoltati e facilitano la costruzione di momenti di dialogo e confronto con gli insegnanti e, soprattutto, con i propri figli. In questo contesto, è prevista la figura di esperti in problematiche familiari. Anche nel caso di **Andria** vi è una partecipazione diretta dei genitori incentrata su momenti assembleari periodici, ove avanzare proposte operative proprie, contribuendo attivamente allo sviluppo del progetto attraverso la creazione di un "*comitato genitori*".

La **centralità della rete** è una fase decisiva in tutti i progetti, anche se in alcuni di essi non vengono fornite informazioni dettagliate riguardo le modalità di coinvolgimento delle istituzioni extrascolastiche, come nel caso di **Andria**. Scopo comune di tutti i progetti, ad eccezione di quest'ultimo, è creare una Rete Territoriale per consentire l'orientamento di decisioni e comportamenti tali da garantire il buon esito dell'intervento. Nel dettaglio del caso di **Molfetta**, ad esempio, si rileva una valorizzazione della scuola come comunità interattiva che si raccordi con i Servizi Territoriali attraverso "*l'implementazione di una programmazione partecipata*" oltre che allo scambio di buone pratiche per dare visibilità all'esperienza.

L'analisi dei bisogni è prevista nella prima fase del progetto di **Locorotondo** al fine di "*conoscere gli effettivi bisogni del bacino delle scuole collegate e per promuovere iniziative congruenti a tali bisogni*" attraverso la distribuzione di appositi questionari.



Negli altri casi, tale momento appare sottovalutato, se non del tutto assente, come nel progetto di **Andria**, dove ci si limita ad indicare opportunità di analisi e di intervento senza fornire indicazioni pratiche ed operative coerenti. Ad **Altamura**, viene specificato come l'analisi dei bisogni sia stata assolta direttamente dai referenti del progetto "nella loro veste di animatori di gruppi di progetto e facilitatori della comunicazione fra le componenti della scuola". in una fase antecedente all'inizio del progetto stesso. Nel caso di **Conversano**, tale attività è svolta dal CIC, ma non vengono esplicitate le forme ed i contenuti. Nella prima fase di questo progetto è invece prevista l'analisi dei bisogni formativi e sociali, riferiti alle scuole, attraverso un questionario che però analizza i bisogni delle singole realtà scolastiche e non degli studenti.

Per quanto riguarda gli strumenti utilizzati, è prevalente la somministrazione di appositi questionari (**Locorotondo, Conversano**); **Andria** opta per un'indagine conoscitiva sul territorio, mentre nei restanti casi (**Altamura e Molfetta**) non sono indicate modalità e strumenti operativi specifici.

Ciascun progetto prevede opportuni momenti di indagine e valutazione circa lo stato ed i risultati prodotti dalle iniziative realizzate, da effettuarsi sia durante lo svolgimento che a conclusione del progetto stesso, ad eccezione di **Molfetta** dove non è prevista alcuna forma di valutazione.

Nel caso di **Locorotondo**, è prevista un'indagine di carattere qualitativo, basata sul monitoraggio dei processi formativi, sull'osservazione e sul contatto diretto con i soggetti coinvolti, nonché sulla restituzione dei dati raccolti, da svolgersi costantemente (fase iniziale, in itinere, ex post). Gli strumenti utilizzati sono questionari, incontri ed una fitta rete di corrispondenza telematica.

Andria prevede un solo momento di valutazione dell'attività svolta, previsto per il mese di maggio, durante il quale vengono somministrati appositi questionari a studenti, genitori ed insegnanti tali da poter rilevare l'indice di gradimento delle attività realizzate. La tabulazione e pubblicazione dei dati è prevista per il mese di settembre di ogni anno scolastico.

Anche nel caso di **Conversano** lo strumento di valutazione scelto è il questionario, attraverso cui ottenere *eventuali* riscontri circa punti di forza, punti di debolezza o criticità che dovessero emergere durante lo svolgimento del progetto.



Infine, nel caso del progetto **Altamura** tale fase prevede un coinvolgimento più ampio ed un importante ruolo svolto dal "Centro Studi e Documentazione" annesso al CIC territoriale, che si occuperà di rilevarne e misurarne l'efficacia, l'efficienza ed il gradimento dell'utenza attraverso test e questionari da somministrare ai progettisti, agli attuatori (docenti, personale, collaboratori esterni), ai genitori e soprattutto agli studenti. La verifica, considerata centrale all'interno del progetto stesso, è previsto che sia svolta nel corso del biennio di realizzazione.

Il progetto di **Conversano** indica in maniera dettagliata quali saranno gli allegati ed i prodotti specifici da realizzare (riunioni di lavoro, incontri-dibattiti, mostra itinerante, rappresentazione teatrale, concerto), mentre alcuna indicazione è fornita dagli altri casi in questo ambito.

Gli indicatori di risultato sono evidenziati nel progetto di **Conversano**, che li individua nella promozione della crescita della persona e dell'ambiente sociale di vita, nella rivalutazione della qualità della vita, nell'integrazione sociale e nella formazione socio-culturale, e nel caso di **Locorotondo**, che prevede la pubblicizzazione dei risultati conseguiti sui siti web e sulla stampa da realizzarsi entro aprile 2008.

Nei restanti casi, il raggiungimento degli obiettivi non è specificatamente supportato da indicatori di risultato.



ALLEGATO 2

Interviste ai testimoni privilegiati

a cura di

dott.ssa Pasqua Conserva
dott.ssa Paola Valentina Scialpi



Sono state effettuate 10 interviste semi-strutturate a testimoni privilegiati, quali dirigenti del comune e dei distretti socio-sanitari, operanti sulle cinque zone prese in considerazione.

Per l'analisi dell'interviste, sono state individuate cinque aree tematiche:

- ✓ coinvolgimento dell'ente nei Piani di Zona;
- ✓ conoscenza del progetto della scuola polo appartenente allo stesso territorio dell'ente;
- ✓ rapporti con le scuole;
- ✓ il lavoro di rete;
- ✓ conoscenza e rapporti con i CIC;

e si sono, in seguito, confrontate le informazioni emerse dalle interviste somministrate al dirigente del comune e del distretto socio-sanitario di uno stesso territorio.

Prima parte: Report Molfetta

Comune: dirigente Assessorato alla Socialità

Per quanto concerne la prima area tematica, il coinvolgimento nei piani di zona, il dirigente afferma di aver partecipato alla concertazione degli stessi piani, insieme a tutte le agenzie del territorio, scuole e associazioni; c'è da evidenziare che non tutti hanno aderito all'invito, proprio in questo si può rilevare una prima indicazione riguardo il coinvolgimento delle scuole: l'ente comune non ha informazioni certe riguardo la partecipazione delle scuole ai tavoli tematici e alle successive fasi:

"No, non hanno partecipato, non credo siano state coinvolte, ora non so....anche perché è del 2005 e non ricordo molto bene...non sono certo..." (*Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità*).

La seconda area tematica riguarda la conoscenza del progetto elaborato dalla scuola polo del territorio di Molfetta, anche in questo caso il dirigente del comune non ha conoscenze specifiche dello stesso progetto, dei suoi contenuti, ma ha solo contribuito finanziariamente alla sua realizzazione:

"abbiamo dato per questo progetto un contributo finanziario, ma non abbiamo....non è un progetto condiviso, solo una richiesta di finanziare." (*Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità*).

Lo stesso ente specifica però di intrattenere delle relazioni con la scuola polo di riferimento anche a prescindere dal progetto in particolare, ma, anche in questi casi, si tratta solo di contributi economici:

"Noi abbiamo dato un contributo a questo istituto l'anno scorso, ma non abbiamo partecipato alle loro attività....ecco non....solo a livello finanziario..." (*Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità*).



I servizi erogati dal comune a favore dei minori sono diversi: si parte con le attività di laboratorio vari, teatrale, animazione, all'assistenza domiciliare, sostegno scolastico, assistenza specialistica a favore di minori diversamente abili:

"Allora affido familiare, abbiamo un centro denominato "Liberi tutti", dove si svolgono delle attività...dove ci sono delle attività di laboratori vari, teatrali, animazione, cartapesta, cinematografica e così via; e poi abbiamo la cosiddetta educativa territoriale, che sarebbe il servizio di assistenza domiciliare a favore dei minori in difficoltà. Poi abbiamo sostegno scolastico, lo facciamo in collaborazione con un'associazione di volontariato, e poi abbiamo assistenza specialistica a favore di minori diversamente abili all'interno delle scuole, dove mandiamo circa quaranta operatori per le scuole dell'obbligo a iniziare dalla materna, elementare e media; e in più, siccome il comune gestisce un asilo nido, qualora ci fossero dei minori che hanno necessità di un sostegno, ne abbiamo altri. Poi abbiamo gestito quest'anno...noi...fino al 2007 avevamo una scuola materna comunale che è stata poi soppressa, per cui la gestione è passata allo Stato, ma abbiamo aperto una sezione primavera....*Sarebbe?*.....Allora il ministero ha evitato l'anticipazione, perché...non so se lei...prima era così, prima si poteva inserire nelle scuole materne bambini nati fino al 31 dicembre....fino ad aprile. Dal 2007\2008 ha soppresso questa possibilità e ha istituito la cosiddetta "sezione primavera", dove possono frequentare i bambini dai 24 ai 36 mesi; questi bambini, per quanto riguarda Molfetta, sono coloro che non hanno trovato spazio all'interno del nido comunale, perché siamo legati al numero dei frequentanti, quindi abbiamo appena sei sezioni, quindi 6 per 6 fa 36 bambini....no, sono 9 sezioni, quindi 9 per 6 fa 54 bambini, non possiamo ammetterne di più, perché la normativa non lo consente: un educatore ogni 6 minori, qualora ci fosse un disabile si riduce a quattro più il disabile." *(Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità).*

Una minima collaborazione con le scuole, quindi, anche per il tipo di servizi erogati, è presente, ma questa non si traduce mai in un vero e proprio raccordo funzionale, forse dovuto anche alla mancanza di protocolli d'intesa o procedure per la collaborazione:

"No, non c'è un protocollo d'intesa con le scuole, quando la scuola ha necessità o intende mettere in atto un suo progetto, ci chiede la collaborazione, l'amministrazione lo valuta, però dipende tutto dalle possibilità finanziarie." *(Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità).*

Il rapporto con le scuole, dunque, c'è ma è limitato alle necessità delle stesse:

"Quando loro hanno necessità di avere l'assistente sociale si rivolgono a noi." *(Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità).*

Il dirigente evidenzia la mancanza del "lavorare insieme", c'è solo "un passaggio di testimone" (o meglio, di studente) dal docente all'esperto, che nella maggior parte dei casi sono assistenti sociali e psicologi:



"Ma si fraintende il ruolo dell'assistente sociale, l'assistente sociale non è colui o colei che deve.... allora dicono "venite qua perché abbiamo questo problema", noi veniamo ma insieme bisogna risolvere i problemi, allora se tu scuola non collabori con me..... è complicato..... allora io non posso risolvere i problemi da solo." (Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità).

Durante l'intervista è emerso anche quanto il lavoro di rete sia efficace; il dirigente fornisce la propria visione relativamente a ciò:

"Per il lavoro di rete, per quanto riguarda la mia esperienza, noi dobbiamo essere al centro, noi come ente locale, e chi collabora deve darci delle indicazioni, devono essere condivise e devono condividere quello che noi vogliamo." (Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità).

Riesce anche a individuare alcuni fattori che impediscono lo svilupparsi e il diffondersi del lavoro di rete:

"A volte la rete non funziona perché dall'esterno si vuole prevaricare quella che è la competenza dell'ente pubblico...però serve. E noi lo abbiamo verificato in alcuni servizi, come le ho detto, sostegno scolastico, assistenza specialistica...Diciamo per la rete, almeno per quanto riguarda Molfetta, ci sono delle difficoltà, perché abbiamo una miriade di associazioni, volontariato, culturale, teatrale, e ognuno vuole dire la sua...lei sa bene che le linee guida le dobbiamo dettare noi, allora loro devono suggerire, integrare quelle che sono le nostre guide". (Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità).

Oltre a questa eccessiva presenza di associazioni, un altro ostacolo al lavoro di rete è costituito dal proprio credo politico:

"Guarda se la rete deve funzionare.....il mio credo politico lo devo mettere da parte. Se questa iniziativa parte da una sinistra o una destra o dal centro, se è utile per la città o per una categoria in particolare, dobbiamo collaborare tutti". (Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità).

Riguardo i CIC il dirigente sottolinea il fatto di avere, come ente ovviamente, dei rapporti di collaborazione con essi ed esprime una buona valutazione degli stessi:

"Mah...dall'esperienza che abbiamo qui nel comune di Molfetta, è un'esperienza positiva, perché dalle relazioni che abbiamo....lo abbiamo riscontrato dalle relazioni degli psicologi, che sono stati raggiunti dei risultati, degli obiettivi positivi, soprattutto per quanto riguarda l'uso delle sostanze stupefacenti e anche per quanto riguarda il rapporto con le famiglie. In alcuni casi c'erano delle dinamiche particolari tra la famiglia e il giovane....un caso che è successo non poco tempo fa, che una ragazza, così lo dico, al momento si è trovata ...(in dolce attesa)...e non sapeva come dirlo ai genitori e attraverso la scuola, attraverso il CIC, è riuscita....quindi la situazione è stata meno drammatica di quello che si aspettava, quello che lei pensasse, perché i genitori sono stati abbastanza comprensivi alla fine, quindi....Questo potrebbe essere uno dei risultati,



ma i risultati sono stati tantissimi..." (Comune Molfetta, dirigente Assessorato alla Socialità).

Paola Valentina Scialpi



Report Molfetta

Distretto socio-sanitario: dirigente ASL

In riferimento alla prima area tematica, il coinvolgimento nei piani di zona, la ASL ha partecipato alla concertazione degli stessi piani, insieme a tutte le agenzie del territorio, scuole e associazioni; la dirigente mette in rilievo soprattutto il ruolo attivo ricoperto dalle scuole, in particolar modo nella fase di progettazione, in cui c'è stata una maggiore collaborazione, oltre che con l'ASL, con il SERT in particolare:

"Quello che noi abbiamo fatto come SERT, ma anche come dipartimento delle dipendenze, è stato inizialmente lavorare con gli insegnanti, per fare un'analisi dei bisogni e successivamente con gli insegnanti abbiamo creato un gruppo stabile di referenti alla salute, a cui partecipano comuni, noi e referenti alla salute, un gruppo che si incontra nell'anno scolastico sempre, circa una volta al mese, che poi serve a monitorare l'andamento dei progetti, a concertare degli interventi, a creare appunto un incontro tra i vari enti." (Dirigente ASL, Molfetta).

Circa la conoscenza del progetto della scuola polo appartenente allo stesso territorio dell'ente, la dirigente dell'ASL conosce il progetto, ma sottolinea che, relativamente al progetto stesso, i rapporti sono stati limitati: il distretto socio-sanitario, infatti, è intervenuto solo ed esclusivamente dopo che un esperto contattato autonomamente dalla scuola è venuto meno, e ha provveduto a sostituirlo:

"Per quanto riguarda il progetto a cui lei fa riferimento, le scuole si sono organizzate in modo autonomo, e il rapporto con la sanità c'è stato quando hanno avuto bisogno di uno specialista in scienza dell'alimentazione perché quello che avevano individuato è venuto meno....che è stato messo a disposizione per un numero preciso di ore a titolo gratuito da parte dell'ASL praticamente." (Dirigente ASL Molfetta)

Al di fuori del progetto, la ASL, da poco tempo, ha iniziato a collaborare con la medesima scuola contando di creare una collaborazione duratura con la stessa, ma anche con le altre scuole del territorio. Elemento da rilevare è la sinergia tra la scuola polo e il SERT, che non ha partecipato in maniera diretta a questo specifico progetto, ma ha dato luogo ad altri interventi mirati, per esempio, alla lotta contro le dipendenze.

"Noi con questo progetto non abbiamo fatto interventi, con l'istituto negli anni, abbiamo fatto interventi su progetti sulle dipendenze, sul fumo, e comunque c'è il referente della salute di questa scuola al nostro tavolo dei referenti alla salute; in più noi abbiamo avuto come dipartimento delle dipendenze patologiche un progetto finanziato dalla regione per la lotta alle tossico-dipendenze, che si è chiamato DDP2000, che ha operato nel triennio...ora non ricordo precisamente...forse 2002|2005." (Dirigente ASL Molfetta).

Circa la terza area tematica, la dirigente della ASL afferma di avere rapporti di collaborazione sistematici con le scuole di ogni grado, elementare, medie e superiori; anche durante la concertazione dei Piani di Zona ha avuto luogo questa collaborazione, soprattutto con il SERT: hanno lavorato insieme, scuola e SERT, per analizzare i bisogni degli studenti. In seguito si è costituito, sempre con gli insegnanti, una equipe di referenti alla salute, affinché la collaborazione stessa avesse un seguito:



"Quello che noi abbiamo fatto come SERT, ma anche come dipartimento delle dipendenze, è stato inizialmente lavorare con gli insegnanti, per fare un'analisi dei bisogni e successivamente con gli insegnanti abbiamo creato un gruppo stabile di referenti alla salute, a cui partecipano comuni, noi e referenti alla salute, un gruppo che si incontra nell'anno scolastico sempre, circa una volta al mese, che poi serve a monitorare l'andamento dei progetti, a concertare degli interventi, a creare appunto un incontro tra i vari enti." (Dirigente ASL Molise).

L'ASL si rifà, per quanto concerne i protocolli d'intesa a due direttive specifiche: uno della Regione Puglia e l'altro della ex BA2; in entrambe si auspica una collaborazione, una integrazione tra ASL e scuole del territorio. A ciò si aggiunge anche che:

"Noi come distretto abbiamo elaborato un progetto che viene chiamato "progetto di educazione alla salute nelle scuole", facendo riferimento a questi due protocolli d'intesa e l'intento ora è quello di raccordarci in modo più organico non soltanto con gli altri settori della ASL ma anche con il comune e conseguentemente con le scuole." (Dirigente ASL Molise).

Diversa è la situazione delle scuole con il SERT, in quanto quest'ultimo, per sua competenza istituzionale, è tenuto ad avere un contatto diretto e continuo con le scuole:

"Per noi è un po' diverso perché siamo un servizio territoriale che fornisce anche assistenza, prevenzione, riabilitazione, allora la nostra presenza nelle scuole nasce da una nostra diretta competenza istituzionale, invece la collaborazione con i comuni è stata oggetto di un atto di intesa tra ASL e comuni, mentre con le scuole il rapporto è nato naturalmente, essendo noi istituzionalmente....per legge, la 309, a essere chiamati ad essere presenti ad esempio nei CIC." (Dirigente ASL Molise)

La dirigente della ASL evidenzia l'importante ruolo del lavoro di rete, e lo descrive come un qualcosa di utile e che serve, ma ci si rende subito conto che alcuni soggetti istituzionali comportano delle lungaggini burocratiche che non possono essere superate. L'affinamento della rete, a cui si deve puntare, ha l'obiettivo di far sì che, al venir meno di un esperto, o davanti a un problema di ordine burocratico o altro, ci sia un soggetto che possa supplire e che non faccia venir meno l'attività.

"Noi ieri abbiamo avuto una giornata informativa sull'attività svolta nell'anno scolastico 2007\2008 per il territorio di Molise e Giovinazzo, dove sono intervenuti alcuni dirigenti scolastici, c'è stato invece l'assenza degli uffici dirigenziali scolastici, che pure erano stati invitati, l'ufficio scolastico provinciale e regionale... Sembra che stiamo funzionando bene a livello orizzontale ma non verticale, non ci sono ancora canali istituzionalizzati, di comunicazione su questi piani..."(Dirigente ASL Molise).



Ma oltre all'interazione tra livello orizzontale e livello verticale, è fondamentale concentrarsi sulla logica della rete, sul fatto che le istituzioni comunichino tra di loro, integrando gli interventi:

“Quando si parla di rete, non è detto che debba essere un'unica rete, cioè l'importante è la logica della rete e che le istituzioni comunichino tra di loro e facciano...non necessariamente FACCIANO delle cose insieme, ma abbiano una logica di integrazione degli interventi, e quindi anche il fatto che ci siano più reti sul territorio, arricchisce, perché si mettono in moto dei meccanismi che non sappiamo dove portano”. (*Dirigente ASL Molfetta*).

Un ostacolo al lavoro di rete è sicuramente l'autoreferenzialità e il non voler mettere al centro il benessere dello studente:

"l'eccessiva autoreferenzialità potrebbe portare all'essere eccessivamente reattivi nei confronti di iniziative prese da altri, anche da luoghi istituzionali, come anche la scuola, e quindi a non collaborare; io la rete la vedo in un altro modo, io la rete...la rete, come una catena, diventa forte, o ti permette di essere forte perché se per un motivo qualsiasi viene meno uno degli anelli, c'è l'altro che può sostituirlo e fornire il servizio per il quale si è creata la rete.” (Dirigente ASL Molfetta).

Ultima area tematica è costituita dalla conoscenza e dai rapporti con il CIC e in riferimento a ciò la dirigente della ASL mantiene una solida posizione che è condivisa anche dalla sezione del SERT; si evidenzia una sovrabbondanza di CIC, molti progetti, infatti, si riducono a crearne uno. L'elemento più importante sta nel fatto che questa proliferazione sia da attribuire essenzialmente alla necessità, al bisogno di ascolto prima ancora dei ragazzi, degli insegnanti stessi, senza considerare il fatto che, ormai, :

"l'idea della 309 sui CIC, sia arretrata ormai, non basta, è limitante quella visione dei CIC, anche perché risponde a quell'idea dell'esterno che va dentro la scuola a fare una certa cosa.....ma bisogna coinvolgere i ragazzi su cose più generali....poi, certo l'ascolto è importante e laddove c'è l'ascolto dello psicologo....dipende da chi lo fa; funziona e funziona anche la funzione di indirizzo: cioè io ti ascolto, per poi fare un micro-progetto con te, sulla tua difficoltà, e darti un'indicazione sul modo più adatto per affrontarla. Poi c'è l'idea che i CIC dovevano essere anche delle forme di aggregazione degli studenti, potevano presentare dei loro progetti, che potevano essere finanziati....è nella normativa....però questo non accade.” (Dirigente ASL Molfetta).

Paola Valentina Scialpi



Report Andria

Ente: Servizi Sociali

Per il coinvolgimento nei piani di zona, la dirigente definisce l'ente come il promotore degli stessi piani di zona:

"Sulla base degli indirizzi dati dal piano regionale delle politiche sociali, i comuni sono, diciamo, la regia, la cabina di regia dei piani di Zona. Quindi sono loro che promuovono il piano di zona, chiamando a collaborare la ASL, le varie istituzioni coinvolte nell'ambito dei servizi sociali e della persona. Quindi le scuole, le realtà dell'associazionismo, coinvolgendo i vari servizi asl...diciamo che la asl entra nella cabina di regia perché con il comune sigla l'accordo di programma che poi è a fondamento del piano di zona." (Andria, dirigente servizi sociali)

Alla concertazione hanno partecipato alcune agenzie presenti sul territorio, come le associazioni di volontariato, ma anche le stesse scuole.

Proprio da questo primo contatto si è sviluppato un progetto di potenziamento didattico:

"Hanno partecipato le scuole cittadine, tanto è che proprio da questa partecipazione sia in sede di co-programmazione che di co-progettazione, è nata l'esigenza da parte della scuole di promuovere questo progetto di potenziamento didattico che è rivolto a minori a rischio, collocati in scuole a rischio, tra cui c'è anche la scuola di San Valentino (quartiere in cui è situata la scuola polo di Andria), zone particolarmente a rischio per attività di dopo-scuola, anche di integrazione, animazione in favore di questi minori che altrimenti vivrebbero per le strade e non avrebbero un ausilio scolastico da parte dei genitori per varie ragioni." (Andria, dirigente servizi sociali)

Oltre a questo però, ci sono altre diverse collaborazioni, come ente sono sempre in contatto con le scuole anche in seguito a segnalazioni di situazioni di rischio, situazioni di abuso, dispersione scolastica, situazioni che implicano l'intervento dell'assistente sociale; di conseguenza capita spesso che un caso sia seguito in maniera congiunta con le scuole:

"Ci capita costantemente, tutti i casi di dispersione scolastica vengono gestiti così, vengono monitorati dalla scuola e dai servizi sociali." (Andria, dirigente servizi sociali)

L'ente ha rapporti con le scuole anche in maniera indiretta, nel senso che collabora con le stesse perché segue un minore per il tribunale:

"Abbiamo necessità di monitorarlo nell'andamento scolastico. La scuola è il primo riferimento quando ci chiedono dal tribunale per i minori relazioni sui minori, il primo riferimento che noi abbiamo è vedere come va il bambino a scuola, quindi scuola e servizi sociali operano in strettissima sinergia". (Andria, dirigente servizi sociali)



Anche in questo caso, però, viene evidenziata la mancanza di procedure formali:

“Non c’è a monte una convenzione, un protocollo operativo, non ci sono procedure perché è tutto informale, fino a un certo punto, perché in realtà gli assistenti sociali che vanno nelle scuole sono funzionari che poi relazionano al tribunale per i minori, quindi fino ad un certo punto è informale.”

(Andria, dirigente servizi sociali).

Circa il progetto elaborato dalla scuola polo, l’ente non ha alcuna conoscenza, e di conseguenza non è stato contattato per eventuali interventi:

“La Salvemini ha fatto questo?....perché quella scuola fa tantissime attività, abbiamo lavorato a vari livelli, anche per il potenziamento scolastico, la scuola ha dato la sua disponibilità...in passato abbiamo fatto progetti sulla salute, che rientravano nel programma di miglioramento, di inserimento sociale dei nuclei ammessi al reddito minimo, per cui la scuola si rese disponibile per questa cosa. Ma questo progetto non lo conosciamo.” *(Andria, dirigente servizi sociali);*

Ma si sottolinea comunque il fatto che con la stessa scuola polo c’è uno strettissimo rapporto:

“Con la Salvemini c’è sempre stato un rapporto di grandissima collaborazione, sia sui minori che sugli adulti, perché quella è una scuola che coinvolge anche molto i genitori, abbiamo finanziato anche dei corsi per adulti, quando abbiamo sperimentato il reddito minimo ad Andria abbiamo fatto dei corsi di genitorialità, di sostegno, all’educazione domestica, alimentare, proprio per quei nuclei che non avevano neanche la cognizione di come gestire la situazione familiare...per cui c’è sempre stata grande collaborazione. Direi più con la Salvemini e altre scuole anche perché lì i problemi sono di più, quindi i rapporti sono più frequenti, di lì nascono le sinergie.” *(Andria, dirigente servizi sociali).*

La rete, per la dirigente intervistata, c’è, esiste, ma viene caratterizzata dalla mancanza di procedure d’intesa:



“La rete c’è, ma è molto spesso una rete informale, non esistono ancora delle procure standardizzate di reti, spesso è una rete più a parole che a fatti, non sempre si incontra disponibilità dei direttori didattici, ci sono quelli più sensibili, quelli meno sensibili, si vive un po’, soprattutto per gli istituti di scuole medie e superiori, questo tipo di disagio dovuto a minori particolarmente vivaci, e chiedono loro un nostro intervento anche sui minori caratteriali che però lascia il tempo che trova da parte dei servizi sociali.” (*Andria, dirigente servizi sociali*).

Anche in riferimento al progetto citato precedentemente, relativo al potenziamento didattico, si può notare come si sia formato una sorta di lavoro di rete, poiché:

“Le scuole hanno messo a disposizione le loro sedi, il comune ha messo a disposizione degli operatori scolastici, i comuni hanno messo a disposizione l’ente gestore che è stato individuato attraverso un bando pubblico in una cooperativa sociale di Andria che sta gestendo questo progetto con notevole successo.” (*Andria, dirigente servizi sociali*).

L’ultima area tematica riguarda il CIC, elemento questo non conosciuto dallo stesso ente:

“D: E con il CIC avete rapporti? R: Il....? D: Il CIC, centro di ascolto che viene costituito all’interno delle scuole... R: No, no” (*Andria, dirigente servizi sociali*).

Paola Valentina Scialpi



Report Altamura

Ente: Servizi sociali.

Per il coinvolgimento dell'ente nei Piani di Zona, l'assistente sociale intervistata evidenzia il fatto che c'è una loro partecipazione soprattutto nella prima parte, ovvero nell'analisi dei bisogni, anche se quelli individuati sono frutto del precedente lavoro dell'ente:

"Nella prima parte abbiamo partecipato in maniera più attiva, abbiamo rilevato i bisogni, anche se non statisticamente perché era un lavoro da fare non indifferente, immane ma bisogni emergenti dal nostro lavoro datato, insomma, e quindi la prima parte è stata l'individuazione dei bisogni sul territorio". (Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale)

Oltre a questo hanno partecipato ai tavoli tematici, insieme a varie agenzie, come le associazioni e le scuole:

"D: Alla concertazione dei piani di zona partecipano anche le scuole allora...? R: Anche hanno partecipato, nella prima parte, durante i tavoli tematici, nella prima parte, con le associazioni, l'ASL, il comune....." (Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale).

I servizi erogati per i minori consistono nella mediazione familiare, l'affido familiare, l'home-maker, l'assistenza domiciliare alle famiglie problematiche:

"Ecco avevamo individuato un centro per la famiglia.....altre attività, come mediazione familiare, l'affido familiare, un centro...no....l'home-maker, l'assistente domiciliare alle famiglie problematiche di supporto per una crescita.....Poi questo per quanto riguarda la responsabilità familiare, poi per i minori erano stati individuati attività estive, centro socio-educativo, un servizio tutor, dovrebbe essere un servizio di supporto al minore, di affiancamento al minore stesso" (Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale).

Durante l'intervista emerge il fatto che la scuola polo del territorio ha provato a contattare l'ente e ha presentato un suo progetto; nonostante ciò, l'assistente sociale non conosce il contenuto, le finalità e le attività del progetto stesso:

"D: Siete mai stati contattati dal liceo scientifico "Federico II"? R: Sì, sono stata contattata perché c'era un progetto sulla salute..."

D: Dalla Murgia verso il mare: orizzonti di salute..."

R: No, no, no.....(prende una cartellina dove conserva copia del progetto e inizia a leggere)..... non ho mai partecipato perché....vedi dice "progetto educazione di educazione alla salute", ah sì, dalla Murgia.... Allora loro avevano già costituito una... Commissione...non so che cosa, un...(continua a leggere)..."dalla Murgia al mare"....."

D: Lei non ha mai partecipato a questo progetto?

R: Allora c'è stato....la prima volta non sapevo neanche....."

D: Di cosa si trattava....?"

R: No, non lo so neanche ora, perché c'è stato un solo incontro dove mi hanno convocata, però non ho potuto partecipare. Dopo non ci sono stati risvolti; prima,



inizialmente diciamo che ho chiamato, perché volevo capire di cosa si trattasse, e mi avevano detto che....non mi ricordo, è successo un po' di tempo fa...non so che cosa...

D: Forse ha parlato con la professoressa referente del progetto..?

R: Comunque io sono referente di questo progetto e non so.....c'è stato un incontro a cui non ho potuto partecipare, e poi non ci sono stati altri.....; quindi non so assolutamente che cosa stanno facendo col progetto, a che punto sono...niente.”
(Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale).

L'ente ha contatti con le scuole, maggiormente con quelle dell'obbligo:

“Diciamo che le scuole con cui abbiamo più contatti sono le scuole dell'obbligo, dove emergono problematiche sui minori, su alcuni minori, e quindi il nostro intervento è quello di fare un piano individuale di azione per questo minore, delle iniziative...”
(Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale).

Ma viene specificato che questi sono rapporti limitati, finalizzati agli interventi sporadici, su famiglia, e non di prevenzione o di programmazione; per tal motivo il rapporto con le scuole si interrompe una volta terminato l'intervento anche a causa della mancanza di precisi protocolli d'intesa:

“D: Con le scuole c'è un raccordo funzionale? R: Di questo tipo no, nei limiti della progettazione, eccetera, non.... l'ente....diciamo che le scuole con cui abbiamo più contatti sono le scuole dell'obbligo, dove emergono problematiche sui minori, su alcuni minori, e quindi il nostro intervento è quello di fare un piano individuale di azione per questo minore, delle iniziative... D: Se una scuola vi segnala un caso e una volta terminato il vostro lavoro, il rapporto con la scuola si interrompe? R: Si interrompe, si interrompe, non abbiamo contatti con le scuole di alcuni nostri interventi....”
(Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale).

Questo aspetto però, viene smentito da un'altra assistente sociale che ha preso parte alla stessa intervista:

“Assistente sociale: Sì, però è difficile risolvere un caso; a me è capitato di seguire un caso di un minore problematico, e una volta che bene o male si è risolto il problema, comunque continuavo un rapporto.... D: Con la scuola...? R: Sì, avendo conosciuto gli insegnanti e avendo lavorato, diciamo, insieme a loro, mi sono fermata a volte a chiedere come andava la situazione, come andava a scuola.... D: Un minimo di rapporto, allora, è rimasto? R: Sì, ora hanno segnalato altri casi... è un rapporto che non si conclude, non si può concludere.”
(Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale).

Il lavoro di rete risulta essere molto importante, quando funziona:

“Il lavoro di rete è una gran cosa, una gran cosa, quando il lavoro di rete funziona, perché il lavoro di rete ha i suoi pro e i suoi contro....i pro sono che se si giunge a degli accordi comuni, va bene, ma molto spesso non è così ognuno scarica all'altro quelle che



sono le proprie responsabilità, che si attribuiscono.....il lavoro di rete ha i suoi pro e i suoi contro...." (*Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale*).

Come ente cercano anche di metterlo in pratica, nel momento in cui un caso in particolare necessita di un lavoro di equipe, ma ci si rende conto che, a volte, questo viene ostacolato:

"Dal fatto che c'è uno scarico di proprie responsabilità" (*Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale*).

L'assistente sociale nota però che col passare del tempo il lavoro di rete viene utilizzato di più e anche altri servizi del territorio si stanno aprendo di più a questa prospettiva:

"Ma ultimamente ho visto che comunque c'è una collaborazione, nel senso che più passa il tempo e più si capisce che il lavoro di rete è utile, e anche con i piani di zona, ora intervengono servizi che prima non partecipavano....il DSM, il dipartimento di salute mentale, prima era molto chiuso non solo come attività, ma anche proprio come modo di fare, di lavorare....adesso appena appena...anche il servizio di tossicodipendenza, il SERT, anche loro si stanno aprendo, sono pronti pronti... lì dove si presenta un caso laddove il coinvolgimento delle istituzioni del territorio è utile e produttivo per una risoluzione del caso..." (*Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale*).

Per quanto concerne il CIC, l'ente non ha rapporti con lo stesso, sul loro territorio è il consultorio che ha questo tipo di contatti, così come anche il SERT:

"D: Voi conoscete i CIC? R: No, quelli sono all'interno della scuola, noi non entriamo....
D: I vostri esperti non sono di supporti ai CIC? R: Noi non abbiamo esperti...al massimo i consultori lavorano di più lì.....è diverso, è diverso....i CIC....lavora molto il consultorio, il SERT e....il SERT, perché si tratta di giovani, di prevenzione su alcune problematiche, tipo droga, la maternità....loro lavorano di più con le scuole molto di più". (*Altamura, Servizi Sociali, assistente sociale*).

Paola Valentina Scialpi



Report Conversano

Ente: distretto socio-sanitario

Per quanto riguarda il coinvolgimento del distretto socio sanitario all'interno dei piani di zona, il dirigente riferisce che è lui in prima persona a partecipare ai tavoli di concertazione degli stessi, essendo stato delegato dal dirigente generale dell'Asl, reale soggetto invitato a presiedere i piani di zona. Nei tavoli di concertazione il dirigente interviene solo nelle questioni che riguardano l'integrazione socio-sanitaria e non negli argomenti prettamente sociali.

"Allora, all'interno dei piani di zona il mio coinvolgimento è questo: in realtà è la direzione generale che viene per così dire convocata ogni volta che c'è un..un... incontro istituzionale.

Per incontro istituzionale ad un tavolo di concertazione si intende gli enti che partecipano alla stesura, all'organizzazione, dei piani di zona e quindi sono l'ente Comune o ambito comunale che nel nostro caso è costituito dai tre Comuni, quindi dagli assessori dei servizi sociali dei tre Comuni e l'ente Asl. L'ente Asl che naturalmente non può essere presente sempre e dappertutto come direzione generale, ma delega me, direttore del distretto a presiedere a questi tavoli di concertazione. Praticamente io dall'inizio, quindi parliamo di tre anni fa, tre anni...più di tre anni fa, dall'inizio, da quando si è cominciato a parlare di piani di zona, dalla prima riunione, io ho partecipato a tutte le riunioni che si sono fatte, sia come tavolo istituzionale, sia come incontri con il terzo settore, sia come tavolo di concertazione e praticamente ho condiviso le proposte e hanno condiviso le proposte che ho fatto io per quello che riguarda la parte sanitaria insieme a tutti gli altri componenti di questi incontri, di questi tavoli di concertazione.

E' chiaro che ci sono diversi settori che sono prettamente sociali dove...diciamo l'aspetto sanitario non esiste e quindi io lì mi astengo, sono a conoscenza perché sono presente a questi tavoli, però non intervengo. Intervengo solo nel momento in cui si parla di integrazione socio-sanitaria e quindi quando la parte sanitaria è direttamente coinvolta nell'organizzazione di un piano e quindi parlo soprattutto, perché vicino a tutto c'è l'assistenza domiciliare integrata che è quella che deve prioritariamente lavorare insieme Asl e Comune e poi ci sono tutti gli altri settori, tipo il tossicodipendente, tipo la disabilità, tipo il disabile anche quello mentale dove diciamo hanno contribuito e partecipato anche gli esponenti, no dei rappresentanti di questi altri servizi sanitari, e...perché noi abbiamo il Sert che è un dipartimento a sé, la salute mentale ha un dipartimento a sé e quindi io ho condiviso diciamo delle proposte che sono state fatte dai rappresentanti di queste altre strutture. Ma, soprattutto a me interessa in modo particolare l'assistenza domiciliare integrata e comunque tutte quelle altre forme di inserimento in strutture socio-sanitarie, vedi case protette, vedi Rsa dove il Comune si inserisce comunque con una sua parte diciamo importante, perché partecipa comunque..., come dire al.. ad impostare il percorso assistenziale, partecipa economicamente quando deve naturalmente farlo nel momento in cui la legge prevede che ci deve essere una quota del Comune" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polign-Monop)

Quando gli viene chiesto se è a conoscenza della partecipazione delle scuole all'interno dei piani di zona, riferisce che non c'è una partecipazione attiva delle scuole, ma le



attività progettate all'interno di essi hanno una ricaduta sulle scuole. Per tale motivo, non è informato su quali scuole del territorio hanno partecipato ai tavoli di concertazione.

"Ma la scuola, la scuola non è che entra nei piani di zona in modo diretto. Allora la scuola entra., cioè c'è una ricaduta di alcune iniziative, di alcuni percorsi ma non è che la scuola entra nei piani di zona, non viene, non è contemplata" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Il dirigente del distretto conosce il progetto della scuola Polo di Conversano. E' stato coinvolto al suo interno, partecipando a delle riunioni. Poiché è impegnata su altri fronti, durante la realizzazione del progetto ha assicurato la presenza dell'Asl delegando un medico che si occupa di tenerla aggiornata sull'andamento dello stesso.

"Sì, sì, sì, sì. Io sono andata solo alle prime due riunioni, le altre, purtroppo riunioni hanno sempre coinciso con altri impegni e io ho mandato un altro medico, comunque, che continua, diciamo, come dire, a.... tenermi aggiornata e nello stesso tempo a far essere l'Azienda sempre presente".(Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

L'Asl cerca di essere presente all'interno della scuola Polo in cui è stato elaborato il progetto, e, in tempi passati, quando la stessa scuola ha richiesto la collaborazione dell'ente, quest'ultimo ha cercato di dare una risposta alle sue richieste.

"Sì, sì, sì, sì, sempre in riferimento al progetto, poi tre anni fa, mi sembra, fummo contattati anche indipendentemente da questo progetto, direttamente dalla scuola, per un progetto...mi sembra...Era quello.....loro ce l'avevano chiesto loro direttamente, ecco, era il momento in cui si scoprì che le cellule staminali erano, avevano, diciamo delle potenzialità particolari, allora quella scuola ci chiese un intervento perché volevano saperne di più su questo fatto qui, e quindi sulla riproduzione e sulla... eccetera, eccetera e quindi facemmo un intervento, ma che non ha niente a che vedere con il progetto in questione" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

La collaborazione tra Asl e scuola esiste da sempre, ma ha avuto una evoluzione: mentre in passato l'Asl si recava a scuola e si occupava del singolo alunno attraverso visite mediche, attualmente si cerca di lavorare insieme con docenti, insegnanti e genitori per sviluppare la cultura del benessere. Si cerca di realizzare ciò mettendo a disposizione la professionalità di medici sanitari che lavorano all'interno delle scuole, non solo come semplici medici, ma come veri e propri consulenti esperti in varie problematiche. Non è stato facile far accettare questo nuovo modo di lavorare agli operatori scolastici.

"Allora, i rapporti con le scuole, dunque, noi da...praticamente da sempre, diciamo così, da più di 20 anni che interveniamo nelle dinamiche scolastiche con una nostra presenza e...all'inizio, diciamo, questo servizio di medicina scolastica si occupava come era



anticamente, come era anticamente, nei tempi andati, diciamo, interpretato questo intervento della sanità nella scuola e ci si occupava prevalentemente delle visite, poi negli anni si è invece arrivati ad un altro obiettivo, ad un'altra visione dell'intervento sanitario nella scuola e... lavorando molto anche sulla mentalità dei dirigenti scolastici che avevano, invece, l'idea, la visione, la certezza, la convinzione che noi dovessimo andare solo ed esclusivamente a visitare i bambini.

Questo poteva andar bene fino a quando la pediatria di libera scelta non esisteva, ma dagli anni 80 esiste il pediatra di libera scelta, quindi tutti i bambini sono seguiti, assistiti da un sanitario che è il pediatra, per cui era fuori luogo che noi andassimo ad esercitare, adoperare come fossimo un doppione della sanità nella scuola. Piano piano, abbiamo fatto capire loro che noi siamo dei consulenti che veniamo, che andiamo nella scuola in supporto e forniamo la nostra professionalità, la nostra esperienza, il nostro bagaglio culturale e lo mettiamo a disposizione della scuola. La scuola, insieme a noi organizza, deve organizzare insieme a noi dei momenti di incontro con gli insegnanti, i genitori e gli alunni, non solo i bambini, perché qui c'è da educare tutti, in quanto noi non abbiamo la didattica come nostra, come nostro strumento, ma possiamo dire a chi ha la didattica come strumento educativo cosa può dire, cosa può fare e insegnare a loro delle linee guida, delle...dare degli input, fare dei lavori insieme, dei progetti, dei giochi, delle manifestazioni, quello che sia, in modo tale da costruire la cultura, la cultura del benessere, la cultura della qualità della vita, la cultura della consapevolezza del proprio corpo, la consapevolezza di ciò che si mangia, la consapevolezza dello stile di vita che noi proponiamo, vedi naturalmente non drogarti, non fumare, che sembrano degli slogan che in effetti così non sortiscono niente, ma noi dobbiamo creare la cultura del rispetto di sé per far sì che i bambini, cioè i ragazzi di domani non vengano distratti, non vengano risucchiati in percorsi anomali e impropri. Ora in questo distretto noi abbiamo avuto sempre, per un fatto storico, la possibilità di avere sempre un numero che ha sempre oscillato da 4 a 5, 6 7 volte, medici che io ho avuto la possibilità di mandare nelle scuole e tuttora mando nelle scuole, perché sono dei medici della medicina dei servizi e c'è anche un medico dipendente che continuano da sempre a fare questo tipo di lavoro, quindi c'è un'intesa con l'istituzione scolastica" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

All'interno delle scuole l'Asl ha sempre focalizzato la sua attenzione sull'educazione alimentare, cercando di sviluppare, con la collaborazione di insegnanti e genitori, la cultura della buona alimentazione nelle diverse generazioni che hanno frequentato la scuola.

"E...noi quello che abbiamo sempre portato avanti in modo convinto è stato l'educazione alimentare che ci sembra l'argomento e l'informazione che noi dobbiamo dare sempre, perché noi abbiamo contatti con generazioni sempre diverse, con classi sempre diverse e quindi quelli che vengono hanno diritto a sapere ciò che hanno saputo quelli che se ne sono andati da quel giro, da quel ciclo e quindi io, personalmente, punto molto sull'educazione alimentare, naturalmente collaborando con i genitori e gli insegnanti. (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Spesso, però l'intervento dell'Asl viene richiesto, dalla scuola, per questioni prettamente sanitarie e per risolvere il problema del singolo.



"(...)Allora noi siamo sempre visti dalle scuole, ancora oggi, come quelli che devono intervenire per risolvere un problema locale, il dettaglio, il piccolo, invece noi dovremmo far parte di un momento in cui la cultura deve essere costruita, nel senso della, della...della...cioè, proprio la cultura della salute e la cultura della salute è, ripeto, la risultante del concorso, della partecipazione di tutti a pieno titolo con le varie opportunità e quindi tutti quanti devono partecipare per il ruolo che occupano nella società, questo non sempre avviene. Ma questo non è una critica, una polemica, assolutamente, questa è una fotografia della realtà.(...)" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

(...)va rivista tutta questa nostra attività, diciamo così nella scuola, ma questo dipende dal fatto che non è istituzionalizzata, questa nostra attività sanitaria nella scuola, va avanti per un rapporto amichevole, rapporto comunque di collaborazione, perché storicamente si sa che se io chiamo il medico dalla Asl viene a scuola, ma non c'è niente di....dove sta il medico e dove non c'è(...) (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Il dirigente riferisce che la collaborazione esiste con tutte le scuole, ma la scuola elementare chiede un maggior intervento dell' Asl.

"Bè, sì, più o meno sì, soprattutto con quelle elementari perché sono quelle che più ci, come devo dire, ci coinvolgono, come ho detto prima per il problema della pediculosi che non è riduttivo come argomento, perché è un argomento che, invece, potrebbe avere degli sviluppi particolari in quanto la pediculosi potrebbe essere la punta di un iceberg di tante situazioni diciamo di..disagio forse. Ecco, di disagio sociale, per cui io ho sempre detto, in questo non la posso fare io direttamente, ecco dove le scuole devono venirmi incontro, però per motivi etici, per motivi di.., come si dice, di omertà, per motivi...per timore di poter forse fare delle cose improprie, inappropriate o sbagliate, molte volte ci si ferma al caso lì, nella scuola e non si va oltre. Invece secondo me queste cose dovrebbero essere una finestra su un mondo nascosto, che noi dobbiamo andare, io ho sempre detto che noi dobbiamo trovare gli anelli a cui agganciarci". (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Nonostante tra scuole e l'Asl c'è un'intesa, non vengono stilati veri e propri protocolli, per cui la collaborazione è informale.

"Proprio con le scuole no, protocolli di intesa non ce ne sono perché non sono neanche legiferati, cioè, non ci sono delle normative, si parla sempre di rapporto di collaborazione; rapporto di... così, perché ci sono un sacco di territori dove non esistono medici, i distretti non hanno medici da mandare nelle scuole.

Allora la cosa rimane... sterile. Informale diciamo. Non desta interesse, perché non esiste l'organico per poter fare questo tipo di attività. Quindi ciò che invece è normato, come intesa scuola-distretto è al massimo l'integrazione scolastica dell' handicap dove si vede un momentino un lavorare in parallelo tra l'equipe di integrazione scolastica con il neuropsichiatra, lo psicologo eccetera eccetera e la scuola che fornisce poi l'insegnante di sostegno e che quindi crea il monitoraggio con i famosi gruppi H che vengono fatti a scuola dove c'è il monitoraggio del percorso del bambino.



Quindi questa è una cosa che, comunque, con i piani di zona, praticamente non ha niente a che vedere, questa è una legislazione che appartiene agli anni 90, all'inizio degli anni 90 e quindi è un treno che va per conto suo, perché è stabilizzato, è organizzato, è, come devo dire, consolidato nella sua., magari certe volte manca uno di questi operatori o distretti che ce li hanno e distretti che non ce l'hanno, però è legge. E' legge che entro il 15 marzo i bambini handicappati a scuola devono avere una diagnosi funzionale e quindi noi ci arrampichiamo sulle montagne ma troviamo il modo e maniera di presentare la diagnosi funzionale, perché giustamente la scuola non può assegnare per l'anno successivo l'insegnante di sostegno. Ecco non so se mi sono spiegata" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

All'interno della scuola sono stati utilizzati degli esperti dell'Asl, come lo psicologo, il pedagogista. La scuola ha anche coinvolto l'Asl per risolvere situazioni problematiche emerse, riguardante il problema del bullismo, e si è cercato di coinvolgere gli insegnanti, i genitori e tutti coloro che sono coinvolti in tale problema.

"(...) Per esempio, del fenomeno bullismo in qualche scuola che ci ha fatto richiesta, perché si erano verificate delle situazioni, noi abbiamo naturalmente messo a disposizione la psicologa, l'assistente sociale, il pedagogista, cercando di arrivare al cuore del problema. (Asl)

(...)E coinvolgendo la famiglia, sempre attraverso questi operatori, questi operatori.

(...)Che sono andati nelle scuole, hanno dovuto verificare effettivamente questo fenomeno del bullismo e poi intervenire anche attraverso...Noi abbiamo un pedagogista, un pedagogista che lavora sia nell'integrazione scolastica che a livello consultoriale. E' lui, praticamente sta sempre a scuola e fa questo tipo di, diciamo di lavoro, nel senso che... arrivano alla sua osservazione segnalazioni da parte degli insegnanti di casi da indagare, insomma, da dover approfondire. Ecco vedere un poco, segnalazioni che arrivano anche alla psicologa del consultorio, quindi anche in quel caso la struttura sanitaria". (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

La collaborazione con le scuole, nonostante esiste, va migliorata. Secondo il dirigente gli operatori sanitari, nel momento in cui si recano a scuola non devono sentirsi degli ospiti, ma dei veri e propri collaboratori. L'Asl deve, inoltre, avere l'opportunità di poter presentare delle iniziative da svolgere all'interno della scuola.

"Perché se io devo andare nella scuola per qualsiasi motivo, per qualsiasi tipo di lavoro, che sia di educazione alimentare, che sia di supporto psicologico, io nella scuola non ci dobbiamo sentire degli ospiti, dobbiamo sentirci dei collaboratori e dobbiamo avere anche la possibilità di decidere, di proporre, non dico di decidere, però di essere un po' più presenti e io so perché parlo così e poi nel momento in cui, ecco, ci sono queste progettualità l'Azienda non deve essere vista come quella che anche se presenta un progetto, perché a noi questo è capitato. Io capisco, perché sia giusto, noi presentammo un progetto, non ci è stato accolto, perché la scuola ne aveva già fatto un altro che era praticamente uguale, però doveva essere della scuola" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Le ragioni che bloccano una maggiore collaborazione vanno ricercate nella mancanza di cultura e umiltà e nell'autoreferenzialità della scuola.



"Sì, la cultura e bisogna essere molto umili, nel senso che bisogna condicendo ognuno a se stesso sono un ignorante e voglio capirne di più perché devo raggiungere questo obiettivo. E ognuno si facesse un attimino questo esame di coscienza e forse si potrebbe creare un sistema dove tutti hanno voglia di fare" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Il dirigente del distretto socio sanitario conosce alcuni servizi che la scuola offre al suo interno, come i CIC:

"Sì, sì, lo so, lo so che cosa è. Quindi in un certo senso.....Ci sono naturalmente casi dove facilmente si è approfondito il problema e casi, magari in cui ci siam dovuti fermare" (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

"I CIC sono degli sportelli dove l'alunno si presenta esprime un suo, esterna un suo problema, è chiaro che tutto dipende, come dappertutto, da come si pone l'operatore verso l'alunno.

Perché l'alunno, comunque, per arrivare lì e tutti sanno che è andato lì, evidentemente, ha fatto uno sforzo su se stesso, perché il problema forse era più grande di sé; l'operatore che sta lì se è in grado di creare un percorso, di indirizzarlo, di tranquillizzarlo, allora riesce nel suo lavoro". (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Riferisce di essere a conoscenza di tali servizi presenti all'interno delle scuole, dove tra l'altro vi operano operatori dipendenti dell'Asl, però comunica che l'Asl non viene a conoscenza del lavoro svolto e dell'evoluzione dei casi che si presentano in questo sportello.

"(...)Noi sappiamo che esistono questi servizi perché li mandiamo noi, però noi sappiamo poi dopo l'evoluzione della conoscenza di un fatto, se è andata penso in positivo, se si è bloccata, se ha avuto un esito, questo purtroppo non (...)(Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

"(...)No, no. (...) Per esempio, giusto per farti, per capirci, se per esempio la psicologa va a scuola e comunque viene a conoscenza di un disagio, allora si mette in contatto con i genitori o se il ragazzo non vuole fa andare il ragazzo nel Consultorio o la ragazza, si mettono d'accordo e quindi continua un colloquio, un interfacciarsi, continua, anche al di fuori della scuola, però, poi può continuare e quindi avere un esito, come può interrompersi. Dipende da tanti fattori. Io non conosco nel dettaglio, se al posto mio ci fosse la psicologa darebbe delle risposte più precise". (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

L'opinione che il dirigente ha sul lavoro di rete è molto positiva, perché la rete consente di condividere con gli altri le diverse problematiche, mettere insieme le diverse competenze e giungere ad una soluzione unica e valida.



"E' una bellissima cosa, è una bellissima cosa che fa viaggiare l'informazione in tempo reale, mette insieme esperienze diverse, se vogliamo parlare di rete non solo di rete informatica, ma rete proprio di condivisione, la condivisione di...è tutto in positivo, cioè c'è la conoscenza, il lavoro di rete ti mette a conoscenza di un fatto che accomuna tutti, ti dà la possibilità di mettere insieme le esperienze, più esperienze ci sono e più può venir fuori la soluzione migliore e soprattutto lavorare insieme agli altri, il lavoro di rete alla fine è un lavoro di equipe e stiamo sempre lì, bisogna crederci in questo, in queste cose, per crederci bisogna mettere da parte anche un po' dei propri egoismi personali, personalismi e lavorare in questo senso. Lavorare in rete significa sapere che non sei da solo a lavorare, devi lavorare con chi ti ha preceduto e con chi verrà dopo, che sono anelli di una catena, quindi questi anelli funzionano se sono legati tutti tra di loro. Io la vedo in questa maniera". (Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Il dirigente afferma che non è semplice utilizzare tale modalità di lavoro. Nel suo ente si cerca di lavorare in rete, ma il percorso per realizzare un vero e proprio lavoro di rete è molto lungo e questo dipende dalla mancanza di comunicazione e anche dalla personalità degli operatori che ricoprono dei ruoli all'interno della sanità.

"E..e..siamo un po' lontani ancora, siamo un po' lontani, siamo un po' lontani, perché noi non abbiamo la cultura della comunicazione, molte volte da una stanza ad un'altra non si fanno i fatti, banalizzo, banalizzo. Allora è un fatto anche caratteriale, se nell'insieme degli operatori si trovano caratteri proprio chiusi è difficile far capire a questi che tu stai in rete, che tu devi comunicare. Se invece si trovavano caratteri interessati, motivati, aperti, gioviali, la comunicazione è proprio una passeggiata. Allora bisogna fare in modo che le persone che sono di questa seconda categoria, che sono comunicativi si trascino dentro anche quelli che non lo sono. Ripeto sono regole semplici (...)" Dirigente del distretto socio sanitario di Conversano-Polignano-Monopoli)

Secondo il dirigente il metodo per lavorare in rete è la cultura che deve crescere, ma essa si sviluppa attraverso un lungo processo.

"(...)è difficile, lavorare in equipe significa essere umili, noi non abbiamo umiltà. E siccome noi dobbiamo, abbiamo capito tutti quanti, tutti abbiamo capito che la cultura è l'unico metodo per cambiare. Il metodo per cambiare è soltanto la cultura. E la cultura non si improvvisa dalla sera alla mattina. La cultura è il risultato di una serie di momenti d'informazione, momenti di elaborazione a livello mentale di quello che sono state le informazioni che sono entrate, è l'elaborazione e la ricaduta al di fuori di sé. Questa è la cultura, ma questi sono processi molto lunghi (...)"

Pasqua Conserva



Report Locorotondo

Ente: Comune

Il dirigente del Comune di Locorotondo afferma che il coinvolgimento dell'ente comunale all'interno dei piani di zona è previsto. E' il settore dei servizi sociali che partecipa ai tavoli di concertazione tramite l'assistente sociale del Comune. Il dirigente non è molto soddisfatta dell'andamento dei piani di zona, perché ritiene che il Comune per partecipare ai piani di zona utilizza molte risorse finanziarie e umane ed in cambio ottiene pochi servizi.

"I piani sociali di zona? Il coinvolgimento....c'è l'assistente sociale che si occupa sistematicamente, perché fa parte dell'ufficio di piano, quindi, fa parte proprio della struttura amministrativa che gestisce tutto il piano sociale, l'attuazione del piano sociale di zona, oltre che la progettazione, quindi c'è il coinvolgimento da parte del Comune c'è. Dobbiamo parlare dei risultati? Preferirei non parlare, perché a questo ...momento sono un pò sconcertanti, perché da quello che ho notato c'è la duplicazione di attività, soprattutto molte risorse finanziarie che arrivano agli ambiti, ma che non hanno assolutamente una ricaduta sul Comune, per cui noi siamo penalizzati, sia dal punto di vista amministrativo, perché l'assistente sociale sottrae del tempo alle competenze, all'attività del Comune per poter dedicarle al piano di zona, ma risultati sinceramente sono scarsi, perché il nostro piano di zona è riuscito ad avviare solo, il nostro ambito è riuscito ad avviare un paio di servizi, due o tre servizi, a fronte di ingenti risorse finanziarie che loro hanno, per cui quello che io sto avvertendo in maniera molto problematica è proprio il fatto che noi siamo costretti a dare al piano di zona, noi abbiamo visto il piano di zona come un aiuto che ci poteva arrivare, invece noi stiamo dando al piano di zona, perché stiamo dando risorse umane e anche risorse finanziarie, perché loro va detto ci chiedono una compartecipazione, che è scritto nella normativa; però forse andrebbe rivisto, rivista proprio l'entità della nostra compartecipazione. La compartecipazione a quei poche servizi che loro hanno inviato. Io posso dirlo tranquillamente, anche perché ho dovuto fare il provvedimento proprio in questi giorni, noi siamo stati costretti a dare ai piani di zona 17 mila euro nell'ambito dei piani di riparto tra i vari Comuni per questa compartecipazione. Per avere che cosa? Per avere un servizio Adi che poi non è neppure Adi, visto che la Asl non riesce a fornire quella parte di attività che gli compete, quella sanitaria..... l'Adi, l'assistenza specialistica nelle scuole e basta. Cioè a fronte di questi due servizi che l'ambito ci sta fornendo, noi siamo costretti a dare questa compartecipazione." (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Tutte le scuole del Comune di Locorotondo sono state chiamate a partecipare ai tavoli di concertazione dei piani di zona.

"Sì, sì, sì, tutte sono stata chiamate, nel momento in cui c'era da avviare proprio il piano sociale di zona, le scuole sono state tutte chiamate e hanno avuto dei...dei... tavoli di concertazione in cui le scuole sono state chiamate, ma ripeto nella loro specificità, nella loro autonomia, perché io personalmente come funzionario della pubblica istruzione cerco di essere molto attenta al rispetto dei ruoli, cioè so qual è il ruolo del Comune, e



noi non possiamo interferire più di tanto, anche se dovremmo partecipare per esempio anche alla progettazione dei loro percorsi, però, devo dire non ci chiamano e io non è che stiamo lì a chiedere che ci chiamano più di tanto (...)". (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

I servizi erogati dall'ente comunale a favore dei minori sono fondamentalmente due: la mensa e il servizio trasporto, da casa a scuola dei bambini e viceversa, che risiedono nelle zone rurali e nella periferia del Paese.

Per offrire ulteriori servizi ai minori, in mancanza di risorse finanziarie, il Comune collabora con le associazioni del terzo settore. Attraverso il contributo del settore no-profit durante il periodo estivo i bambini si recano al mare con gli operatori delle associazioni del terzo settore.

"Bè, diciamo sono tutti i servizi scolastici che noi rendiamo, sono a favore dei minori, perché noi ci occupiamo della mensa e del trasporto, veramente per i minori, e poi ci sono tutte le attività dei servizi sociali che sono a supporto anche di alcune realtà che vigono nel Paese, perché nel momento in cui alcune risorse sono scarse, l'offerta che il Comune può dare è quella di coordinare, al limite le attività provate e dare un minimo supporto. Posso fare un esempio: riguardo alle attività estive rivolte ai minori, il Comune.... non sarà stata una scelta, si è trovato a gestire questo tipo di attività, di ricaduta sulla cittadinanza, sui minori. Ci sono delle associazioni, che in maniera professionale, svolge questa attività, proprio di assistenza ai minori, portandoli al mare, portandoli in palestra, creando delle attività per i minori. Il Comune, avendo scarse risorse finanziarie, non potendo fare per esempio la colonia per i minori, come si faceva un tempo, dà quello che può dare. In pratica noi gli forniamo il trasporto a queste associazioni, con i nostri scuola bus e in compenso abbiamo anche un'assistenza da parte di queste associazioni, soprattutto per quei minori che si trovano in situazioni di disagio, di emarginazione". (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Il rapporto tra scuola e il Comune viene delimitato dalle competenze che spettano ad entrambe queste due istituzioni. Il dirigente afferma che il Comune funge da supporto nei confronti della scuola e cerca di rispettare la sua autonomia prevista dalla legge.

"Rapporti in base alle proprie competenze professionali, perché noi dobbiamo essere molto rispettosi dell'autonomia scolastica. La scuola ha le sue regole, i suoi progetti, noi possiamo fare soltanto da supporto, per quello che ci richiede la legge, per cui noi alla scuola che cosa diamo? Diamo le strutture, diamo tutto ciò che c'è all'interno, paghiamo le (.....) varie della scuola e poi i servizi specifici che vengono a carico del Comune che sono il trasporto e la mensa. " (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Il dirigente afferma che c'è un'integrazione operativa con la scuola e ritiene indispensabile tale collaborazione che si evidenzia, in particolar modo, nelle situazioni problematiche che vengono affrontate in sinergia.



"Ripeto, tutte le problematiche che si prospettano vengono affrontate, è chiaro che non sono affrontate, non finiamo mai nel clamore; si tratta di problematiche che vanno vissute anche con la massima discrezione" (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Tra la scuola e il Comune esistono dei protocolli di Intesa, ma non sempre la collaborazione si formalizza con tali protocolli.

Il dirigente ritiene che l'interazione tra scuola e Comune non è sistematica, così come, secondo lei, dovrebbe essere. Spesso si collabora maggiormente nelle situazioni problematiche, quando il disagio è già emerso e richiede una soluzione immediata. Il motivo di tale atteggiamento non trova una sua reale spiegazione. Inoltre la scuola considera il Comune come un ente che deve soltanto erogare servizi e non collaborare con la scuola.

"D:Esistono protocolli e procedure per la collaborazione tra i servizi? R:Ma, su alcune faccende sì, non so, per esempio noi lavoriamo su un certo progetto di intercultura, perchè non dobbiamo disconoscere che in Locorotondo ci sono bambini stranieri, di famiglie straniere e la scuola ha avviato questo progetto di intercultura e il protocollo d'intesa lo stipuliamo, ce ne saranno anche altri, però voglio dire non è un rapporto quotidiano, ecco, diciamo, però oggettivamente sento di dover dire e penso che anche le scuole non possono dire il contrario che noi siamo disponibili per andarci incontro l'un l'altro, soprattutto noi verso le loro esigenze, perché il Comune viene visto dalle scuole come un'agenzia di servizi, cioè noi dobbiamo rendere dei servizi a loro, cioè noi dobbiamo rendere i servizi a favore di tutti quanti, non si vede mai la correlazione....Cioè la scuola è un'altra istituzione, cioè può darsi che loro dovrebbero venirci incontro, qualche volta nelle nostre esigenze e poi stiamo sempre a dire....e costano" (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

"Quando sorgono dei problemi all'interno della scuola a cui il Comune viene chiamato per il suo specifico, per forza viene interpellato ad intervenire, anche perché un brandello della storia lo conosce la scuola, un altro brandello lo conosce il Comune, devono necessariamente mettere insieme le conoscenze e le competenze" (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

"Non è che ci sia un fatto sistematico, ecco, non è un discorso sistematico, io quello gradirei di più, perché per esempio se affrontiamo il discorso della disabilità, esiste l'organismo apposito che verifica queste situazioni, però, questo famoso gruppo H si incontra per qualche volta, poi non è sistematico, cioè nel momento in cui la scuola ci prospetta la presenza di determinate esigenze sulla disabilità, il Comune va incontro in un certo modo, per esempio, facciamo l'esempio della.....del..... degli operatori della specialistica diciamo no, il Comune è intervenuto anche con i volontari del servizio civile, però non è un fatto sistematico, poi magari ci ricordiamo quando scoppia il caso e allora..." (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

All'interno della scuola non sono utilizzati esperti del Comune, ad eccezione dell'assistente sociale che fornisce il suo supporto.



"No, non mi risulta, no, ad eccezione dell'apporto che dà l'assistente sociale, dell'apporto dell'assistente sociale, che è un esperto, questo insomma" (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

La collaborazione con la scuola c'è ma va migliorata e il dirigente ritiene che sono gli operatori di entrambi le istituzioni che impediscono una piena collaborazione tra scuola e Comune.

"D:Diciamo ritiene che la collaborazione con le scuole, mi ha già in parte risposto, debba essere migliorata?R:Questo sì, non si può mai dire sta tutto benissimo, non me la sento di dire va tutto benissimo, siamo in cammino." (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

"D: Mi ha già detto quali sono le ragioni che ostacolano una piena collaborazione, no? R:Le persone in un certo senso..."

"Ripeto, con la scuola, almeno per quel che mi riguarda, il rapporto è "provvedete a questo, provvedete a quest'altro, fate questo, fate quest'altr!", sono abituata ormai alle persone che vengono da me, mi chiedono, mi chiedono, mi chiedono, allora io assumo questo atteggiamento, molto rispettoso, se è di mia competenza è bene, se non è di mia competenza vado oltre (...)" (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Il dirigente del Comune non conosce il progetto della scuola polo. L'interrelazione con tale Istituto è molto limitata, poichè le scuole superiori sono un settore di competenza della Provincia e non del Comune. Riferisce che se è stata contattata da tale Istituto è solo in riferimento alla sua struttura.

D: Conosce il Progetto "Sulle ali della salute"?R:No, no personalmente no. (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

"Bè sì, un'interrelazione c'è sempre, c'è sempre un'interrelazione, però è limitata, perché la competenza per le scuole superiori non è de Comune, della provincia, per cui come ente noi non ci rapportiamo molto con l'istituto Tecnico Agrario, se non per altri motivi, altre problematiche, che riguardano la struttura.....ma sono di un altro genere" (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Il dirigente del Comune ritiene che è importantissimo lavorare in rete, soprattutto nel periodo che stiamo vivendo, dove le istituzioni devono fronteggiare la scarsità di risorse finanziarie e umane.

Solo la rete può dare delle risposte ai bisogni dei bambini.

Nel parlare del lavoro di rete il dirigente afferma che molto spesso le richieste che provengono dalla scuola non tengono conto dei reali bisogni dei bambini.

"Quello che ho detto anche prima, fino ad ora, cioè in un periodo in cui c'è la scarsità di risorse, sia finanziarie che umane, il lavoro di rete può dare delle risposte, perché una cosa ce la dimentichiamo, a questo lo voglio devo dire.....che i bambini, soprattutto i bambini, spesso e volentieri, vengono "persi un po' di vista".



Io non vivo a contatto con i bambini, facendo questo lavoro, perché ripeto i servizi che noi offriamo alla scuola sono questi e molte volte quando io mi trovo di fronte a certe richieste, mi rendo conto che quelle richieste non hanno dietro il bisogno dei bambini, ma i bisogni degli adulti e questo per me è gravissimo, è gravissimo doverlo avvertire, ogni momento” (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Di fronte a situazioni problematiche si è lavorato in rete e poi la collaborazione tra scuola e Comune è continuata per monitorare il caso problematico, ma tale atteggiamento si è riscontrato soprattutto nel settore dei servizi sociali.

Crede molto nel lavoro di rete, però afferma che ciò non basta, perché è indispensabile che tutti gli operatori, scolastici o dell'ente comunale devono credere nel lavoro di rete e non sempre ciò accade.

“Ma a cosa ci riferiamo sempre al rapporto con la scuola? Io penso obiettivamente sì, sicuramente si fa lavoro di rete con la scuola, con tutte le istituzioni alla fine, perché nel momento in cui sul mio tavolo, diciamo sul mio tavolo arriva una carta, dietro alla carta c'è un bisogno, per cui necessariamente devo rapportarmi a qualcuno che possa rispondere a questo bisogno.

Io da sola non riesco a dare delle spiegazioni, delle risposte, ho bisogno dell'altro, quindi io dico che sono una fanatica del lavoro di squadra, però ci credo io, l'altro non sempre ci credono, perché l'altro nel momento in cui vede la disponibilità di chi arriva a dare un supporto, una mano, la vede sempre in funzione del suo bisogno, mi dispiace dover dire queste cose, ma riguarda non solo la rete”

“Ma ci credo nel lavoro di rete, nel lavoro di squadra, ci credo, però sempre quello è, il problema sono le persone, la differenza la fanno sempre le persone” (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Il dirigente non conosce molto bene cosa sono i Cic. Ha sentito parlare di questi sportelli presenti all'interno della scuola e ritiene che possono essere utili per comprendere i bisogni degli alunni.

D: Non sa cosa sono i C.I.C? R: No. D: I Centri di ascolto che ci sono all'interno delle scuole? R: Ah, ho capito, ne ho sentito parlare, ne ho sentito parlare, però è chiaro non sempre diretta di questa cosa, comunque penso che siano molto importanti questi organismi, nel momento, se non altro per capire i bisogni, ecco, o dei bisogni che sono latenti, che magari vengono fuori dagli alunni con dei messaggi non verbale, è così? (Dirigente alla Pubblica Istruzione del Comune di Locorotondo)

Pasqua Conserva



Report Conversano

Ente: Pubblica istruzione e cultura

Nel territorio di Conversano il Comune ha partecipato ai tavoli di concertazione dei piani di zona, ma il dirigente intervistato non ha saputo dare indicazioni precise circa il coinvolgimento, in quanto aveva ricoperto quel ruolo solo da poco tempo per cui aveva delle conoscenze limitate in tal senso. Possedeva molte conoscenze passate riferite al settore dei servizi sociali, perché per molto tempo ha ricoperto il ruolo di dirigente dei servizi sociali.

"Prima di cercare, cercare di risponderle alle eventuali domande specifiche posso soltanto dirvi questo " io sono un responsabile del settore da luglio dell'anno scorso" (...) "No, in questo momento, questo non lo posso dare con certezza". (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

Anche la conoscenza della partecipazione delle scuole all'interno dei piani di zona è limitata.

"D: Le scuole hanno partecipato alla concertazione dei piani di zona? R: Penso di sì, sì, lo do per certo." (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

Il dirigente del comune di Conversano non conosce i contenuti del progetto elaborato dalla scuola Polo di Conversano. Ne ha soltanto sentito parlare.

"Ne ho sentito parlare, un attimo, fatemi focalizzare, dove...di certo sì, come logo (Quando gli nomino l'istituto sembra aver capito e si ricorda) Ma che ci siamo sì, sentito dire, abbiamo probabilmente anche firmato un protocollo d'intesa, una cosa del genere, ma l'avrà fatto direttamente ... penso il Sindaco, perché qui, dipende da amministrazione ad amministrazione, noi siamo proprio a ridosso del passaggio di consegne che è avvenuto da poche settimane" (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

La relazione tra il Comune di Conversano e la scuola Polo, se è avvenuta, sia per il progetto che per altri motivi, si è instaurata direttamente con il Sindaco precedente e con l'attuale, per cui il dirigente non è coinvolto direttamente.

"Ma voglio dire, non per giustificarmi, non per giustificare la mia non puntuale risposta eccetera, molte volte la scuola fa la richiesta all'amministratore e dice " Vuoi essere partner, eccetera, eccetera?" Molte volte, il Sindaco precedente, siccome non si dice non come ho detto sul piano personale .ma si cerca di dare tutta la massima adesione possibile, perché queste iniziative trovino il loro giusto, come dire, apporto, supporto, sul piano delle risorse che sul piano della considerazione. Il Sindaco probabilmente avrà detto "Ok" e gli avrà anche firmato qualche atto formale, però onestamente se fate la domanda in questo momento a me, attuale capo area, io in questo settore non ho firmato nulla, se no avrei detto subito sì" (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)



Il Comune, offre nei confronti dei minori alcuni servizi che riguardano soprattutto la mensa, il trasporto e l'erogazione di diverse borse di studio. Nell'ambito dei servizi sociali, il Comune di Conversano è stato uno dei primi ad erogare l'assistenza domiciliare per i minori disagiati.

(...)“Il Comune eroga nei confronti, diciamo così, della massa degli studenti, soprattutto due servizi: uno che riguarda la mensa scolastica e l'altra che riguarda il trasporto.(...).Mi ero dimenticato un ultima cosa: come scuola, come Comune di Conversano, noi siamo stati nella provincia di Bari forse i primi o tra i primi ad aver attivato l'assistenzadomiciliare, domiciliare ai minori, in cui il bambino all'interno”(Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

La collaborazione tra il Comune e le scuole del territorio di Conversano è presente da molti anni e i rapporti con le scuole sono ottimi. Spesso è la scuola che richiede la partecipazione dell'ente comunale nei diversi progetti che elabora al suo interno, perché tale partecipazione, che spesso è solo formale, dà maggiore visibilità al progetto e alla scuola stessa.

La formalità della relazione tra scuola e Comune avviene attraverso la stipulazione dei protocolli d'intesa.

"Con tutte le scuole, no lo dico non come forma di narcisismo, eccetera. Conversano per essere stata sede di scuole superiori, indirizzo variegato, diciamo, che sul piano di questa collaborazione, diciamo, che è stata anche, lasciatemelo dire anche un punto di riferimento per i Comuni vicini. Cioè la nostra storia culturale scolastica diviene non da pochi decenni, ma da oltre duecento anni di vita. (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

"A dire la verità, nel nostro ambito scolastico, addirittura sono loro che preparano i progetti e poi al fine di poter avere dei finanziamenti, per avere anche più possibilità nella erogazione di questi finanziamenti, di arrivare fra i primi posti, chiedono di essere in rete, costituiscono delle reti ed è..... ovviamente, uno dei partner più ..dei partner più privilegiati è il Comune , perché? Perché se alla regione Puglia tu vai a presentare un progetto, è logico, la prima cosa..." Scusa ma il tuo ente ... lo hai coinvolto, sì e quindi noi già facciamo protocolli d'intesa, tutto qui. . (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

"Molte volte, almeno fino a che sono ragazzi del, diciamo delle scuole dell'obbligo primarie, ovviamente almeno per il quinquennio, ma io dico anche fino alle scuole medie, piaccia o non piaccia, per compiti, molte volte anche da affidi formali fatti dal Tribunale dei minori, eccetera, eccetera, queste cose, piaccia o non piaccia devono avvenire Io dico "proprio se volessi esserealmeno sulla carta devono esistere, ma io dico no, a Conversano non soltanto sulla carta”(Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

All'interno delle scuole vengono utilizzati esperti dell'ente comunale. Lo stesso dirigente in passato, come assessore ai servizi sociali si è recato a scuola per dare alcune informazioni ai docenti su tale settore.



"All'interno dei servizi sociali, mi ricordo di essere andato su richiesta formale della scuola, sono andato a fare delle lezioni, al corpo docenti addirittura" (...)No quando sono andato per la mia esperienza si parlava sui servizi sociali, sul problema...Ah quindi lei è andato del fattore dell'handicap, eccetera, eccetera, mi è stato chiesto di dire che cosa fate (...)(Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

Attualmente, il dirigente non è a conoscenza se vengono utilizzati esperti del Comune all'interno della scuola.

"Guarda questo proprio perché riguarda l'ambito della salute bisogna chiedere ai servizi sociali. (...)Ma che io sappia, proprio perché, come devo dire, sul piano formale, per contabilizzare le spese ecc. ecc., anche per dire che se stiamo parlando di salute e vengono le persone .penso che siano stati coinvolti (...)" (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

La collaborazione con la scuola si è sempre evidenziate anche nella presa in carico di situazioni problematiche vissute dai singoli alunni. Il dirigente, però, fa riferimento a fatti ed eventi del passato in base alla sua esperienza di dirigente dei servizi sociali.

D:E' mai accaduto che un caso di un bambino problematico, di un portatore di handicap sia stato preso in carico sia dalla scuola che dal suo ente? R: Caspita. Guardate, vi sto rispondendo per fatti vissuti, però, ovviamente si riferiscono sino all'anno 2003, ma su quella scia penso che siano stati fatti altri, ma guardi ci sono stati degli affidi temporanei, ci sono state delle esperienze del dopo scuola in cui bambini che nel mondo della scuola, come devo dire, avendo delle famiglie problematiche, tra virgolette, che devo dire, genitori alcolizzati, madre depressa, papà assente, tanti di questi problemi, ovviamente per fare i compiti se non ci sta qualcuno che glieli fa fare, che facciamo?...Abbiamo fatto anche a bellissima esperienza, in quell'epoca lì, storica per me, avendo ben 27 obiettori, noi abbiamo anche fattoanche attraverso, gli obiettori laureati. E' una cosa bellissima, per cui ripeto coinvolgimento della scuola e dell'ente s'" (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

Secondo il dirigente del Comune la collaborazione con la scuola deve essere migliorata. Le ragioni che la ostacolano tale collaborazione sono le persone e i loro interessi personali e la burocrazia.

"D: Ritieni che la collaborazione con le reti debba essere migliorata" R: Diciamo sì, questo sì, ma dipende dalle persone non tanto da., le regole esistono già".

"D:Quindi secondo lei quali sono le ragioni che ostacolano la piena collaborazione con le scuole? R:La burocrazia e poi i rapporti personali. (...)"Perché poi sulla bontà, sulla necessità, sulla verifica, eccetera, tutti sono consenzienti, tutti sono unanimi, siccome molte volte si dice " Perché l'hai proposto tu e non io?" Allora ultimamente siccome sei partita tu prima di me, 10 minuti prima di me allora io non ti seguo, non dico che non è bello ciò che stai facendo tu, non è giusto, ma io mi defilo,nel senso di scorrettezza, perché questo defilarsi significa che il motore va a tre e poteva andare a quattro" (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)



Il dirigente del Comune ha una visione molto positiva del lavoro di rete e afferma che se non fosse utilizzata come metodo di lavoro lo adotterebbe, per evitare doppioni e dispendio di energie.

"Secondo me, addirittura se non ci fosse io lo adotterei personalmente, molte volte ecco lavoro di rete trova le sue ancore che non ti fanno decollare, sui narcisismi personali dei signori o delle singolepersone? No delle singole persone, delle singole identità, faccio un conto, siamo in rete, Conversano, Monopoli, Polignano, mò a chi è più bravo, siamo in rete, .classico, scientifico, a chi è più bravo, no, no, perché poi alla fine chi più dà più riceve, quanto meno, penso minimamente ho esternato, diventa un fatto naturale. Ma la rete è necessaria oltre tutto, se si vuole raggiungere tutti.....per risparmiare, è un discorso anche di....Secondo me bisognerebbe evitare molte volte i doppioni". (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

Nel suo ente il lavoro di rete viene utilizzato e afferma che il Comune sta trovando difficoltà nel lavorare in rete all'interno dei piani di zona che sono molto complessi.

"Ripeto dico la verità, anche se lo dico da esterno non sto facendo la difesa di nessuno .come avete, già penso, capito, avendo vissuta un' esperienza in questo momento ci sta forse fortificando. Noi stiamo trovando difficoltà nel fare questi piani di zona, devo essere sincero, sono un po' arzigogolati" (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)

Secondo il dirigente, non tutti gli operatori sono disposti a fare rete, e questo non permette di rispondere al bisogno del cittadino.

"Molte volte fare rete, piaccia o non piaccia, si devono andare a confrontare interesse, anzitutto, poi persone, poi, che devo dire, traguardi e poi vanità e poi alla fine guarda caso il bisogno all'ultimo posto o la lettura del bisogno all'ultimo posto. Io vorrei che almeno fosse al contrario." (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano).

Il dirigente del Comune di Conversano non conosce cosa sono i CIC e ritiene che nel lavoro attuale ci sono troppe sigle che confondono le idee.

"Stavo dicendo, ecco, quando si parla dei piani di zona eccetera, eccetera, molte sigle e questo non aiuta molto, secondo me, non aiuta molto, però per esempio, quando c'è stato l'avvio con ritardo, aggiungo io dei piani di zona, io nella veste, all'epoca di responsabile comunale dei servizi sociali, ho partecipato con tanti altri al corso che è durata diversi mesi, due, tre volte, cioè uno, due volte la settimana, per oltre due mesi, nella sede barese del Formez, in cui partecipavano tutti gli addetti della provincia di Bari, divisi in gruppi, nord barese e sud barese, e in quell'occasione questa mia esternazione, l'ho evidenziata, cioè ho detto " Meno fronzoli, ma più semplici" (Dirigente alla cultura e alla pubblica istruzione del Comune di Conversano)



Pasqua Conserva