
Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione

Diego Di Masi¹

Abstract

Le crescenti disuguaglianze, la precarizzazione del lavoro e la neutralizzazione delle differenze sono le motivazioni materiali, istituzionali e culturali che secondo Sennett scoraggiano la collaborazione nelle nostre società. Questi elementi inibiscono le pratiche collaborative anche nei sistemi educativi e socio-assistenziali. A partire dalle esperienze realizzate all'interno del Programma P.I.P.P.I., l'articolo presenta una riflessione intorno alla collaborazione tra scuola e servizi sociali, nella quale si propone un modello di collaborazione ispirato al laboratorio artigianale che vede nell'approccio dialogico un'opportunità per l'affermazione della prospettiva inclusiva.

Parole chiave: collaborazione, approccio dialogico, inclusione, scuola, servizi sociali.

Abstract

According to Sennett, inequalities, precariousness of work and neutralization of differences are the material, institutional and cultural motivations that discourage collaboration in our societies. These elements inhibit collaborative practices also in educational and socio-assistance systems. Starting from the experiences realized within the P.I.P.P.I. Program, the article reflects on the collaboration between school and social services, proposing a model of collaboration inspired by the "artisan workshop", that sees the dialogic approach, as an opportunity to foster the inclusive perspective.

Keywords: collaboration, dialogical approach, inclusion, school, social work.

1. Introduzione

Nel libro *Insegnare al principe di Danimarca*, Carla Melazzini racconta il progetto «Chance» attraverso le storie delle ragazze e dei ragazzi e le domande degli insegnanti. C'è una pagina che descrive lo scenario nel

¹ Docente a contratto presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova, collaboratore di LabRIEF.

quale lavorano insegnanti e operatori sociali quando devono far fronte a situazioni di vulnerabilità:

Prendiamo un quartiere popolare, una scuola elementare, due insegnanti di buona volontà e capacità, che fanno il tempo pieno e lottano per portare avanti quel 20 per cento di alunni che i sociologi chiamerebbero “culturalmente deprivati”: che sono presenti in ogni classe e che normalmente vengono bocciati subito, dunque avviati sulla strada senza ritorno dell’insuccesso. Capita che le antagoniste più strenue di questa lotta siano le madri dei bambini in questione: accusano le maestre di pretendere troppo dai loro figli. Capita anche che a spalleggiare queste signore ci sia la madre di una bambina la quale sta compiendo l’impresa notevolissima di imparare, anche con buon profitto, senza proferire parola. È comprensibile che la madre, inconsciamente colpevole di essere la causa principale del mutismo della bambina, si alleggerisca del proprio senso di colpa, caricandolo sulle maestre. Il meccanismo, in questo caso trasparente, aiuta a capire l’atteggiamento delle altre madri. Qual è la colpa delle maestre? Pretendere che i bambini riescano? Perché è una colpa? Perché il successo dei bambini sarebbe la dimostrazione del fallimento dei genitori? (“a 29 anni nun saccio fa’ chello che ffà isso”, si è lasciata scappar detto una delle madri), quindi abbasserebbe oltre il limite tollerabile il già scarso rispetto che hanno di sé. Occorre dunque che le colpe dei genitori ricadano sui figli, di generazione in generazione. È auspicabile pertanto che la scuola continui a fare quello che fa, cioè bocciarli dalla prima elementare ricacciandoli nel limbo in cui vivono insieme ai loro parenti. (È chiaro che se la scuola li promuove per indifferenza, il risultato non cambia) (2011, pp. 36-37).

Mettiamo per un momento da parte il monito dai toni biblici “che le colpe dei genitori ricadano sui figli” che l’autrice utilizza per sottolineare i meccanismi di riproduzione di esclusione sociale che sembrano determinare, “di generazione in generazione”, le traiettorie biografiche dei ragazzi con cui lavora e lasciamo sullo sfondo la polarità maestra-madre raccontata dall’autrice, che altrimenti ci costringerebbe a trattare la questione del partenariato scuola-famiglia (Milani, 2009; Bouchard, 2002), per focalizzare l’attenzione su un altro aspetto che questo brano evoca: la solitudine dei professionisti.

Nella scena descritta non è possibile altro copione a causa dei convitati di pietra: l’assistente sociale, l’educatore, lo psicologo. L’assenza degli altri operatori, oltre a polarizzare il rapporto con le famiglie, sembra alimentare un atteggiamento professionale che in letteratura viene descritto come onnipotenza pedagogica

che ritiene l’educazione sicura e obbligata fattrice del migliore dei mondi possibili, [e] l’onnipotenza didattica che ritiene sia esclusivamente la chiarezza

e il possesso del metodo a determinare il risultato, non tenendo conto di tutte le altre variabili (interne ed esterne all'azione educativa) che concorrono a determinare l'esito di un progetto educativo pedagogicamente impostato (Tramma, 2010, pp. 106-107).

La conclusione a cui sembra giungere Melazzini e forse chi, come lei, lavora quotidianamente con le molteplici forme della vulnerabilità, è che non basta insegnare in modo adeguato per risolvere tutti i problemi, non bastano due insegnanti di buona volontà e capacità per impedire che venga percorsa "la strada senza ritorno dell'insuccesso". La riflessione di Melazzini è un invito ad assumere una prospettiva sistemica: per operare un cambiamento è necessario agire in modo collaborativo sui contesti e sulle relazioni.

L'esperienza raccontata nel libro (e in molte narrazioni prodotte da chi opera in situazioni di vulnerabilità), propone un'interpretazione in cui a ostacolare il cambiamento non sono solo le famiglie, ma anche i professionisti e le strutture organizzative coinvolte nelle relazioni di cura. Per non cadere vittima dell'onnipotenza pedagogica-didattica-educativa-terapeutica-assistenziale è necessario comprendere i limiti del proprio sguardo professionale e la necessità di promuovere un approccio collaborativo. Melazzini non è la sola che ci invita a riconoscere in primo luogo la nostra vulnerabilità come professionisti e a promuovere il cambiamento a partire dai contesti nei quali lavoriamo, ma quando la voce proviene da luoghi di frontiera, dalle terre di mezzo, quella voce deve essere ascoltata perché non parla solo della propria esperienza, ma di un modello, di un modo di pensare, di un'organizzazione, di una società, di un sistema che produce esclusione.

In questo contributo, a partire dall'esperienza realizzata all'interno del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), punto di vista privilegiato sull'articolato quanto differenziato sistema italiano di cura e protezione dei bambini che vivono in situazione di vulnerabilità, si intende analizzare la relazione tra scuola e servizi sociali. In particolare verrà presentata una proposta operativa di collaborazione che valorizza le pratiche realizzate a scuola all'interno della prospettiva inclusiva. L'obiettivo è illustrare alcune pratiche collaborative tra scuola e servizi socio-sanitari utilizzando la metafora del laboratorio proposta da Sennet (2011) come possibile sfondo nel quale promuovere il metodo deliberativo e la co-progettazione.

2. *La prospettiva inclusiva*

Se rivolgiamo la nostra attenzione al rapporto tra scuola e servizi sociali, emergono, a fronte di molte esperienze innovative nel micro sistema, tre dimensioni problematiche che sembrerebbero ostacolare la collaborazione nel *meso-*, *eso-* e *macro-*sistema (Bronfenbrenner, 1979; trad. it. 1986). La prima difficoltà riguarda la differenza tra scuola e servizi sociali negli assetti organizzativi e burocratici. A livello centrale rispondono a due Ministeri diversi, rispettivamente il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. A livello locale si articolano in organizzazioni che spesso non coincidono con lo stesso territorio: non sono rari i casi in cui uno stesso Istituto Comprensivo – che a volte per il numero di personale occupato possiamo paragonare a una media impresa – insista in un territorio amministrato da due Comuni o servito da due Aziende Sanitarie Locali.

Alla complessità organizzativa si aggiunge un secondo problema di carattere culturale, ma con conseguenze pratiche: la diversità nei linguaggi (Macinai, Milani, 2016). A scuola il bambino è un alunno o uno studente, nei servizi un minore. I suoi genitori sono utenti nei servizi e famiglie a scuola. Sebbene nei due contesti professionali il linguaggio sia meno polarizzato, le differenze di significato continuano a influenzare in modo implicito il lavoro a scuola e nei servizi sociali.

La terza difficoltà che emerge nel lavoro con gli insegnanti e gli operatori sociali è il persistere di stereotipi e pregiudizi professionali alimentati da una scarsa conoscenza reciproca (Zanon, 2016). Nonostante lavorino molto spesso a stretto contatto, sono poche le occasioni di confronto e formazione congiunta in grado di restituire a entrambe le parti la ricchezza delle riflessioni e delle sperimentazioni prodotte nei due ambiti di intervento.

In un contesto, come quello della società moderna, che ha indebolito la collaborazione (Sennett, 2012; trad. it. 2012), gli ostacoli tra i due sistemi, scuola-servizi sociali, producono numerose risposte adattive e compensative dei singoli professionisti che raccontano molto bene la loro capacità e resilienza, ma che rischiano di compromettere il principio dell'equità che le istituzioni, in particolare quelle socio-educative, dovrebbero garantire, affidandosi quasi esclusivamente all'iniziativa dei singoli operatori. L'approccio inclusivo che si è andato sviluppando in questi ultimi anni prova ad arginare questa deriva spostando progressivamente l'attenzione dagli individui ai contesti.

Canevaro (2013) illustra le trasformazioni semantiche che hanno scandito il ritmo della discussione in materia di inclusione scolastica e sociale negli ultimi trent'anni in Italia. Dall'inserimento che «indica una presenza fisica ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica» (ivi, p. 16), passando per l'integrazione che pone l'accento sul «miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale» (*Ibidem*), fino ad arrivare al termine *inclusione* come principio orientativo. Inclusione, prosegue Canevaro, significa assumere una prospettiva ecosistemica ampia.

Il percorso tracciato racconta un cambiamento epistemologico. Se nel modello basato sull'inserimento nascono nuove conoscenze a partire dall'interazione con i soggetti non esclusi, con il modello basato sull'integrazione l'attenzione viene rivolta ai contesti, ma è solo con l'approccio inclusivo che si inizia a riflettere in modo critico sul ruolo che i modelli culturali giocano nei processi di marginalizzazione e esclusione.

L'inserimento ha come obiettivo la possibilità di accesso ai diversi contesti di vita, di relazione e di informazione senza mettere in discussione la loro cultura e la natura dei presupposti che sta alla base della loro organizzazione; l'integrazione fa evolvere questo quadro, interrogandosi anche sul ruolo, sulle possibilità di azione e di relazione delle persone che si trovano integrate; l'inclusione, invece, anziché essere un tema specifico relativo a come alcuni possano essere integrati nell'ordinarietà istituzionale e sociale, si propone di modificare i diversi sistemi (contesti sociali, scuola, servizi...) in modo da farli corrispondere alle differenze di tutti, superando così l'impostazione adattiva e compensativa (Medeghini, 2013, p. 96).

Adottando la prospettiva dell'inclusione si spostano il *focus* e la struttura delle organizzazioni, così come le pratiche educative, che diventano oggetto di analisi. La differenza, il *deficit*, la disabilità, passano dall'esser concepite come fattori interni alla persona e come cause del processo di esclusione, a essere interpretate come esito, conseguenza, di una complessa situazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e quelli ambientali.

Diversamente dall'inserimento e dall'integrazione, l'inclusione si rivolge alle differenze non come *deficit* e bisogno o "bisogni diversi" conseguenti a una norma e derivanti da una mancanza [...] ma come modi personali di porsi nelle relazioni. Di conseguenza, nel paradigma dell'inclusione non si assumono i concetti di abilismo, di adattamento-normalizzazione in un insieme di norme e codici comportamentali stabiliti a priori, ma si sposta l'attenzione sulle barriere

come fattore causale della disabilità e non come semplice ostacolo. Il concetto di risorsa che ne consegue non è quindi assimilabile a quelli di inserimento e di integrazione che utilizzano norme e sostegni per tutelare i contesti di fronte all'inserimento di gruppi che non corrispondono a forme tipiche di funzionamento; al contrario, l'obiettivo è quello di modificare le diverse realtà e contesti economici, scolastici e sociali in modo che le differenze possano assumere un ruolo culturale fondante (ivi, p. 98).

Dall'individuo all'organizzazione, dalla persona al sistema. È questo lo spostamento generato dall'approccio inclusivo. Il nuovo quadro interpretativo, pensato per contrastare i processi di marginalizzazione ed esclusione, trasforma tutti gli operatori. In questo nuovo paradigma l'insegnante: 1) ha la responsabilità di tutti gli studenti, compresi quelli che si trovano in situazione di difficoltà; 2) è motivato ad affrontare le difficoltà di apprendimento come dilemmi per l'insegnante, non come *deficit* dello studente; 3) è impegnato a cercare nuove modalità per sostenere l'apprendimento del bambino (Florian, Spratt, 2013).

L'inclusione sfida le interpretazioni tradizionali della professione docente, specialmente in quelle situazioni in cui è necessario un sostegno scolastico o il coinvolgimento di altri professionisti. Adottando la prospettiva inclusiva gli insegnanti e gli altri professionisti sono chiamati a lavorare insieme per costruire esperienze significative di apprendimento per tutti i bambini. Tutti i professionisti coinvolti, come i bambini, sono dunque incoraggiati a imparare collaborando (Trent, Artiles, Ernst, 1998).

3. *Approccio collaborativo nel laboratorio dell'artigiano*

La trasformazione dell'idea di collaborazione è raccontata da Sennett (2012; trad. it. 2012) attraverso un dipinto di Holbein il Giovane intitolato *Gli Ambasciatori*. Il quadro, realizzato nel 1533, ritrae due ambasciatori, Jean de Dinteville e Georges de Selve, rispettivamente ambasciatore francese in Inghilterra e vescovo di Lavaur, inviati a Londra in seguito alla scomunica di Enrico VIII da parte di Papa Clemente VII che segna lo scisma della Chiesa Anglicana dalla Chiesa di Roma.

Nel dipinto, oltre agli ambasciatori, sono ritratti, nel piano in alto un globo e degli strumenti astronomici, nel piano inferiore, invece, un mapamondo, un liuto, un libro di aritmetica e il libro degli inni aperto su due testi luterani. Sennett afferma che la presenza dell'innario nel dipinto testimonia una trasformazione di matrice collaborativa nella liturgia.

Agli occhi di Lutero, infatti, la liturgia medioevale con il suo apparato burocratico aveva finito per trasformare il rito in spettacolo, escludendo così i fedeli che erano diventati semplici spettatori della fede. A partire dal X secolo, per esempio, il pane mentre più portato in Chiesa dai fedeli ma preparato nei monasteri, mentre il vino, passato inizialmente da fedele a fedele, nel XII secolo viene bevuto solo dal prete a nome di tutti. La nuova liturgia luterana reagisce così alla burocratizzazione della fede e alla formalizzazione delle funzioni che separa celebrante e “spettatore”.

Lutero trova nella traduzione della Bibbia dal Latino parlato dal clero alla lingua parlata dai fedeli, una strategia per rafforzare il legame collettivo della comunità religiosa in cui tutti possono “condividere direttamente e pariteticamente la fede” (Sennett, 2012; trad. it. 2012). L’innario ci suggerisce di considerarlo uno strumento per la partecipazione: utilizzare un linguaggio trasparente e privo di ambiguità, comprensibile a tutti. «Quello che scrivo nella cartella», ha dichiarato una volta un operatore in una formazione, «è molto diverso rispetto alle cose che osservo e vorrei raccontare della famiglia che seguo. Quando scrivo scelgo di riportare tutte quelle informazioni che mi tutelano nel caso in cui dovessero esserci problemi legali e quello che ritengo sia necessario a un giudice per decidere». Il linguaggio che utilizziamo dipende dunque dal nostro ruolo e si modifica in funzione dell’interlocutore a cui ci rivolgiamo e dell’idea che abbiamo di lui e della sua posizione.

Oltre al linguaggio, una seconda strategia per la promozione di pratiche collaborative è rintracciabile nella scelta degli strumenti di lavoro. Sempre secondo Sennett, gli strumenti dipinti da Holbein il Giovane testimoniano il passaggio dal laboratorio artigianale a quello scientifico. A differenza del primo, nel laboratorio scientifico gli strumenti facilitano (sia nel modo in cui sono progettati e costruiti sia nella loro applicazione) lo scambio dialogico su ipotesi, procedure e risultati, promuovendo in questo modo una collaborazione che mette in discussione la gerarchia tra maestro e apprendista intorno alla quale si organizzava, invece, il lavoro nel laboratorio artigianale.

Anche nel lavoro sociale e educativo gli strumenti “tradizionali”, quelli propri di ogni professione, quelli che esprimono la prospettiva professionale, possono essere integrati con strumenti narrativi che costruiscono uno spazio dialogico e diventano mediatori della relazione (Milani *et al.*, 2015). Questi strumenti possono svolgere una triplice funzione. La prima, di carattere valutativo, interpreta gli strumenti come mediatori per raccogliere nuovi dati e nuove informazioni che orientano l’osservazione e interrompono l’agire irriflesso (Serbati, Milani, 2013).

L'uso degli strumenti ci consente così di trovare risposte nuove agli stessi problemi e di poter valutare gli esiti del nostro lavoro.

La seconda funzione riguarda il racconto: l'uso di strumenti narrativi facilita l'espressione dei vissuti, delle emozioni e dei punti di vista e consente la costruzione di progetti condivisi. Infine la terza funzione, quella relazionale. Quando un professionista sceglie di utilizzare degli strumenti che promuovono la parola e l'ascolto e permettono all'inedito di emergere, stanno offrendo un nuovo modello relazionale. Gli strumenti possono diventare una risorsa nella relazione con i genitori e i bambini (microsistema) e con gli altri professionisti (*meso-* ed *eso-* sistema) favorendo la co-valutazione e la co-progettazione in équipe.

La ricerca e l'implementazione di strategie e strumenti ispirati a una nuova idea di collaborazione ha coinvolto quelle organizzazioni, come le scuole per esempio, che sono impegnate a migliorare la propria capacità nel rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione. Un esempio è il crescente interesse verso la collaborazione tra insegnante curriculare e insegnante specializzato per le attività di sostegno: il *co-teaching* (Conderman, Bresnahan, Pedersen, 2008; Nevin, Villa, Thousand, 2009; Villa, Thousand, Nevin, 2004; Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

Per *co-teaching* – insegnamento condiviso – si intende una modalità di lavoro sempre più diffusa in contesti di educazione inclusiva, che vede la collaborazione tra insegnante curriculare e insegnante di sostegno nella progettazione, nella valutazione, nell'organizzazione delle esperienze di apprendimento, nella gestione della classe e nella pratica di insegnamento. Quando due insegnanti condividono il loro lavoro in compresenza, con lo stesso gruppo classe e nella stessa aula, allora possiamo parlare di *co-teaching*.

Diversi sono i benefici di questo tipo di collaborazione. Per gli insegnanti condividere le responsabilità è un modo per ridistribuire i carichi di lavoro, di aumentare la loro efficacia come docenti, arricchire le strategie di insegnamento; gli studenti si trovano ad apprendere in un ambiente flessibile che si adatta più facilmente alle loro esigenze, aumentano le interazioni tra i compagni, mentre gli ostacoli all'apprendimento, che rischiano di produrre esclusione, possono essere affrontati e superati (Cook, Friend, 1995; Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

Tuttavia, l'insegnamento maggiore che possiamo trarre da questa modalità di lavoro per promuovere la collaborazione tra scuola e servizi è l'attenzione che il *co-teaching* rivolge alla co-progettazione, dimensione essenziale in quanto permette di definire ruoli, responsabilità, ma soprattutto un linguaggio comune (Walther-Thomas, Bryant, Land, 1996).

Una classe in cui si pratica il *co-teaching* si trasforma nel laboratorio descritto da Sennett (2012; trad. it. 2012) e la progettazione diventa un'attività *dialogica*, orientata alla comprensione autentica attraverso la valorizzazione della pluralità di voci (Wertsch, 1991), *situata*, ovvero sensibile al contesto in cui si realizza (Brown, Collins, Duguid, 1989), *distribuita*, in quanto è il risultato della collaborazione di diversi professionisti (Salomon, 1997), e infine *relazionale* (Medeghini, Fornasa, 2011), in quanto si progetta mettendo al centro lo studente e coinvolgendolo attivamente nel processo. Il metodo deliberativo utilizzato dagli insegnanti nella progettazione curriculare offre molti spunti di lavoro per quei professionisti che sono impegnati nella costruzione dei progetti quadro.

4. Metodo deliberativo nella co-progettazione

In un articolo ripubblicato recentemente, Schwab (2013) suggerisce che la debolezza dei curricula (ma potremmo estendere questa debolezza anche ai progetti educativi) vada rintracciata nel ruolo giocato dalle teorie al momento di compiere delle scelte didattiche o educative. È stato commesso un errore di “dipendenza” dalle teorie: queste sono state utilizzate per dedurre quali obiettivi perseguire e quali metodologie adottare, anche quando erano inappropriate, inadeguate, o troppo specifiche rispetto alle situazioni problematiche che vive la scuola (Schwab, 2013). L'autore invita a compiere una svolta pratica nelle decisioni che riguardano il *curriculum*; una svolta metodologica in quanto problemi, saperi e risultati sono profondamente diversi in virtù di quale approccio, teorico o pratico, intendiamo adottare.

Le riflessioni che troviamo nelle pagine di *Lettera a una professoressa* sono un esempio della portata trasformativa della prospettiva deliberativa:

Voi volevate tenere fermi alla ricerca della perfezione. Una perfezione che è assurda perché il ragazzo sente le stesse cose fino alla noia e intanto cresce. Le cose restano le stesse, ma cambia lui. Gli diventano puerili tra le mani [...] Gianni non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, della famiglia, della vita del paese. Qualche sera andava col babbo alla sezione comunista o alle sedute del Consiglio Comunale. Voi con greci e coi romani gli avete fatto odiare la storia. Noi sull'ultima guerra si teneva quattr'ore senza respirare” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 17).

Se il fine dell'approccio teorico è la conoscenza con le sue dichiarazioni universali e generali, valide nel tempo e fondata su argomenti

che ne garantiscono la verità, il fine dell'approccio pratico è la decisione come scelta tra possibili azioni. Le decisioni non sono mai vere in modo assoluto, possono essere solo comparate, giudicate per le loro conseguenze: non ci sono dunque decisioni giuste o sbagliate, solo migliori o peggiori.

A partire dal lavoro di Schwab, Biesta propone, recuperando il pensiero aristotelico su *poiesis* e *praxis*, una riflessione su conoscenza e giudizio (2013). Nell'*Etica Nicomachea* Aristotele distingue l'azione dell'uomo in due forme: la *poiesis* e la *praxis*. La prima si riferisce all'agire di un essere umano impegnato nella produzione di un oggetto autonomo e separato da colui che lo ha prodotto. Il tipo di conoscenza di cui abbiamo bisogno per la *poiesis* è la *techne*, il saper fare: un sapere non assoluto, né universale, che dalla conoscenza del particolare si estende ad altri casi singoli e definisce una regola, una "tecnica". La *praxis*, invece, che si riferisce a quelle azioni che hanno il proprio fine in se stesse, ovvero l'agire morale, si basa su un altro tipo di conoscenza, la *phronesis*, la saggezza, che permette di orientare le scelte verso il Bene.

Phronesis e *techne*, fine e mezzo dell'agire, si collocano nel dominio delle cose mutabili al contrario dell'*episteme* che invece riguarda la conoscenza scientifica e i suoi saperi con pretesa di validità universale (Biesta, 2013). Aristotele ci permette di comprendere in primo luogo quale idea di *teoria* stiamo abbandonando quando scegliamo l'approccio deliberativo, ma soprattutto ci consente di definire meglio il contesto dentro il quale collocare la collaborazione tra scuola e servizi: lo spazio della *techne* e della *phronesis*. Cosa succede se invece di utilizzare le teorie per costruire categorie dentro le quali inserire ogni deviazione dalla norma, proviamo a partire dalla descrizione di situazioni problematiche per arrivare a condividere la scelta migliore tra le diverse alternative esplorate?

La proposta di collaborazione nata all'interno del Programma P.I.P.P.I. vede la creazione di uno spazio di confronto tra professionisti finalizzato alla costruzione di un progetto per ogni bambino. A partire dalle diversità professionali l'invito è superare la frammentazione dei servizi per arrivare a un progetto quadro condiviso: condiviso tra gli operatori e condiviso anche con la famiglia e il bambino.

Come è stato illustrato, l'idea di collaborazione si articola prevalentemente sulla trasformazione dei linguaggi e degli strumenti professionali. Per quanto riguarda il linguaggio, in linea con il modello deliberativo di Schwab, l'invito è di abbandonare un approccio normativo che utilizza l'*episteme* per descrivere i fenomeni nella prospettiva teorica che si è assunta. Lo scopo non è disconoscere il ruolo delle teorie offrendo una

lettura dicotomica che le vedrebbe in opposizione alle pratiche, quanto riconoscere che «non possono essere applicate, come i principi, per risolvere i problemi che riguardano cosa facciamo con o per le persone reali, piccoli gruppi o istituzioni reali situate nel tempo e nello spazio» (Schwab, 2013, p. 592; traduzione mia). Far derivare i progetti dalle teorie, dedurre gli obiettivi e le attività a partire dai saperi teorici, rischia di produrre scenari astratti, inadeguati, parziali e dogmatici, quelli che rischiano di generare l'«onnipotenza» pedagogica-didattica-educativa-terapeutica-assistenziale.

Per far fronte alle situazioni problematiche è necessario, invece, adottare un metodo deliberativo in cui l'obiettivo dei partecipanti al dialogo è coordinare obiettivi e azioni per raggiungere un consenso sulla scelta delle azioni da realizzare (Walton, Krabbe, 1995). Il metodo deliberativo applicato al lavoro con famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità significa condividere la lettura della situazione iniziale per co-progettare un *microplanning* con un linguaggio semplice e comprensibile a tutti, con risultati attesi misurabili, in cui le azioni e le responsabilità siano chiare e condivise e che sia definito nel tempo tenendo conto delle risorse della famiglia e del suo contesto (Milani *et al.*, 2015).

5. *La collaborazione tra scuola e servizi sociali nel Programma P.I.P.P.I.*

Riprendendo una definizione di Bruner (1991), Bronstein (2003) afferma che la collaborazione interdisciplinare è un processo interpersonale che facilita il raggiungimento di obiettivi che non si possono raggiungere quando i professionisti lavorano da soli. Cinque sono le dimensioni individuate da Bronstein per costruire il modello di collaborazione interdisciplinare: interdipendenza, innovazione, flessibilità, condivisione degli obiettivi, riflessione sui processi. Riconoscere il rapporto di reciproca dipendenza nella realizzazione di un compito, raggiungere un risultato migliore di quello che si sarebbe raggiunto da soli, promuovere processi deliberativi capaci di sfumare i ruoli professionali, condividere obiettivi e responsabilità, facilitare spazi di parola e riflessione sui processi e sulle relazioni lavorative in cui esplicitare anche i conflitti sono aspetti rilevanti per il lavoro in équipe. Ma quali sono le strategie e gli strumenti che possono trasformare i nostri contesti professionali in laboratori e favorire la collaborazione tra scuola e servizi?

In primo luogo, il Programma P.I.P.P.I. ha assunto una prospettiva inclusiva ed è intervenuto anche a livello organizzativo, incoraggiando

la partecipazione dei Dirigenti Scolastici degli Ambiti Territoriali nella costruzione di una rete di scuole tra gli Istituti Comprensivi coinvolti.

L'accordo di rete è uno strumento che il D.P.R. 275 del 1999 sull'autonomia scolastica offre alle scuole per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali attraverso il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Come recita il Comma 2 dell'Art. 7, possono essere promossi «accordi di rete per promuovere attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali».

L'accordo di rete si configura, dunque, come uno strumento per promuovere momenti di formazione congiunta; per valorizzare le opportunità di confronto esistenti; per strutturare occasioni e modalità di partecipazione degli insegnanti alle *Équipe* Multidisciplinari; per facilitare lo scambio di informazioni tra scuola, servizi e privato sociale; per documentare le buone prassi realizzate.

Nel documento (Milani *et al.*, 2015) predisposto dal Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova si legge che le finalità della rete sono:

1. realizzare e favorire la partecipazione a iniziative formative, educative e didattiche in tema di protezione e promozione della crescita globale dei bambini e di sostegno alla genitorialità, in particolare se vulnerabile, per la prevenzione dell'allontanamento di bambini dalla famiglia, coerentemente con le finalità del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione;
2. potenziare il partenariato tra scuole, famiglie, servizi educativi, servizi socio sanitari, servizi della Giustizia minorile, nonché promuovere le attività della rete presso soggetti pubblici e privati del territorio, al fine di costruire sinergie funzionali alla valorizzazione delle esperienze già realizzate nelle scuole coinvolte nel Programma P.I.P.P.I. e all'ideazione e progettazione di nuovi interventi;
3. condividere competenze professionali e scambiare beni e servizi, finalizzati alla realizzazione di progetti didattici, formativi, di ricerca, di sperimentazione, di amministrazione e contabilità, con previsione di modalità operative semplificate e con la finalità di favorire, in chiave di mutua cooperazione tra gli aderenti, condizioni economiche vantaggiose;
4. creare le condizioni per favorire l'attuazione delle condizioni che permettono la realizzazione del progetto previsto per ogni bambino

incluso nel Programma P.I.P.P.I., con particolare riferimento alla partecipazione degli insegnanti alle *Équipe* Multidisciplinari e alla realizzazione della attività (individuali e di gruppo) finalizzate al sostegno al pieno soddisfacimento dei bisogni evolutivi dei bambini implicati.

Il lavoro di costruzione delle reti ha permesso dunque di approfondire la conoscenza reciproca tra le realtà di ogni territorio (ruoli, funzioni, procedure, regolamenti che caratterizzano i diversi servizi), di valorizzare accordi e reti già presenti nei territori e di avviare la definizione di nuovi protocolli d'intesa per rafforzare la collaborazione in tutte le fasi del lavoro di protezione e tutela, di avviare servizi di consulenza da parte dei servizi sociali, di nominare delle figure strumentali all'interno della scuola con specifici compiti di collaborazione con i servizi sociali.

In particolare l'avvio della rete di scuole P.I.P.P.I. ha facilitato l'organizzazione di percorsi di formazione congiunta dedicati soprattutto alla condivisione degli strumenti di lavoro. La versione dedicata ai bambini e ai giovani della classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute (ICF-CY) e il *preassessment*, strumento sviluppato nel Programma per un primo confronto tra gli operatori sulle situazioni di vulnerabilità delle famiglie, sono stati integrati per costruire strumenti di osservazione per l'individuazione dei fattori di rischio e protezione; l'*assessment framework* e il *Mondo del Bambino* (Milani *et al.*, 2015), così come alcuni strumenti per promuovere la partecipazione dei bambini (es. ecomappe), sono stati utilizzati dagli insegnanti per lavorare con l'intera classe; allo stesso tempo, documenti come il Profilo Dinamico Funzionale (PDF), il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP) hanno fornito quelle informazioni necessarie per la fase di *assessment* e di progettazione previste dal Programma. Infine l'*Index for Inclusion* (2014) ha permesso di indagare le culture, le politiche e soprattutto le pratiche inclusive implementate, attraverso un'analisi condivisa degli ostacoli e delle risorse per l'apprendimento.

Gli incontri di formazione congiunta tra insegnanti, assistenti sociali e educatori, sono stati un'occasione per rileggere, ad esempio, le informazioni raccolte dalla scuola attraverso i suoi strumenti nella prospettiva dell'*assessment framework* proposto con il *Mondo del Bambino*. La condivisione degli strumenti, oltre a favorire la costruzione di un linguaggio condiviso ha permesso:

1. la costruzione di uno spazio in cui far dialogare *phronesis* e *techne* della scuola con quella dei servizi socio sanitari;

2. l'adozione di un approccio deliberativo in cui le decisioni sono l'esito di un confronto tra professionisti e non una sequenza di azioni che derivano dall'adesione a un modello teorico;
3. il riconoscimento del fatto che la progettazione, quando è condivisa, è già intervento.

Molte sono le dimensioni indagate dagli strumenti che trovano corrispondenza nel modello di valutazione e progettazione proposto dal Programma P.I.P.P.I. (apprendimento, autonomia, relazionale, ecc.), ma è soprattutto la volontà di superare il paradigma dei bisogni educativi speciali a favore di un approccio centrato sul sostegno alla diversità e alla promozione della partecipazione e dell'inclusione che giustifica la collaborazione tra scuola e servizi sociali.

6. Conclusioni

Come in un laboratorio in quegli ambiti territoriali in cui si è investito nella collaborazione socio-educativa si sono costruiti spazi in cui realizzare la sequenza ritmica propria di chi deve apprendere nuove abilità. Introiezione di un'abitudine, critica dell'abitudine, introiezione di una nuova abitudine perfezionata sono le tre fasi indicate da Sennett per lo sviluppo delle abilità tecniche, sequenza seguita anche dagli operatori nel momento in cui si sono trovati di fronte a nuovi strumenti per valutare e progettare gli interventi con le famiglie. Sequenza modulata da gesti informali che accompagnano lo scambio di informazioni durante una riunione d'équipe e che arricchiscono con uno sguardo o con un movimento del corpo, lo scambio tra operatori.

Oltre al ritmo del lavoro e ai gesti corporei, l'esperienza del laboratorio, che Sennett prende come modello del cambiamento in prospettiva collaborativa, si caratterizza per un terzo elemento: la resistenza.

L'artigiano sa una cosa fondamentale circa il modo di trattare la resistenza: che non bisogna prenderla di petto, come se si fosse in guerra con i nodi di una tavola di legno o con una pietra troppo dura; la maniera più efficace consiste nell'impiegare la forza minima [...] La resistenza si presenta dunque nella materia fisica ma anche nella comprensione della materia stessa [...] Quando si combatte contro la resistenza, ci si concentra su come eliminare il problema più che sulla sua comprensione; al contrario, quando si lavora "con" la resistenza, si mette temporaneamente da parte la frustrazione provocata dall'essere bloccati nell'azione, per concentrarsi sul problema in sé (Sennett, 2012; trad. it. 2012, p. 230).

Il laboratorio si arricchisce di strumenti sempre più precisi che permettono una diversa relazione con il mondo. Per comprendere cosa significa lavorare “con” la resistenza, il sociologo americano recupera i consigli del chirurgo Vesalio, il quale suggeriva di saggiare con delicatezza i tessuti prima di inciderli con il bisturi, o le osservazioni di Keplero, che gli permisero di scoprire le leggi che regolano i movimenti dei corpi celesti.

Gli strumenti aumentano la nostra sensibilità e ci permettono di cogliere sfumature prima invisibili e allora la resistenza diventa fonte di nuove informazioni. Descrivendo la resistenza che incontra l’artigiano nel suo lavoro, Sennett ci propone un modello per la gestione delle relazioni sociali difficili. Questa interpretazione della resistenza è possibile, per riprendere il lavoro di Schwab, se mettiamo da parte il tentativo di ricondurre la realtà alle nostre epistemologie a favore di una *phronesis*, che ci invita a ridurre al minimo i tentativi di imporre la nostra lettura del mondo. Non si tratta dunque di affermare il proprio punto di vista per convincere l’altro (*persuasione*) o cogliere un punto di incontro (*approccio dialettico*), ma di prendere coscienza delle proprie opinioni e ampliare la comprensione reciproca (*principio dialogico*). Cosa sarebbe successo se il copione descritto da Melazzini fosse stato attraversato dal principio dialogico?

Lo scambio dialogico che nasce all’interno dei laboratori che si ispirano al Programma P.I.P.P.I. promuove una collaborazione autentica, capace di decostruire la “teatralità della presa in carico” – che produce separazione tra attori e pubblico, tra professionisti e utenti – e di trasformare così la “liturgia professionale” in un “rituale della cura”.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. (2013): Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp .684-696.
- Bouchard J.M. (2002): *Partenariat et agir communicationnel*. In: V. Guerdan, J.M. Bouchard, M. Mercier (Dir.), *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles*. Outremont (Québec): Les Editions Logiques, pp. 115-130.
- Booth T., Ainscow M. (2014): *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronstein L. (2003): A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*,

- 3, pp. 297-306.
- Brown J.S., Collins A., Duguid S. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 1, pp. 32-42.
- Bruner C. (1991): *Thinking collaboratively: Ten Questions and Answers to Help Policy Makers improve Children's services*. Washington: Education and Human Services Consortium.
- Canevaro A. (2013): *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Conderman G., Bresnahan V., Pedersen T. (2008): *Purposeful Co-teaching: Real Cases and Effective Strategies*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Cook L., Friend M. (1995): Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 26, 3, pp. 1-16.
- Florian L., Spratt, J. (2013): Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 2, pp. 119-135.
- Ghedini E., Aquario D., Di Masi D. (2013): *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 157-175.
- Macinai E., Milani P. (2016): *La scuola come comunità*. In: M. Castoldi, L. Cissotto (a cura di), *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*. Roma: Carocci, pp. 53-92.
- Medeghini R., Fornasa W. (2011): *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Melazzini C. (2011): *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Milani P. (2009): Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili. *Studium Educationis*, 3, pp. 111-120.
- Milani P., Di Masi D., Ius M., Serbati S., Tuggia M., Zanon O. (2015): *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del Programma*. Padova: BeccoGiallo.
- Nevin A., Villa R., Thousand J. (2009): *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Educators*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- OMS (2007): *International Classification of Functioning. Children and Youth*. Geneve: WHO.
- Salomon G. (1997): *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: University Press.
- Schwab J.J. (2013): The Practical: a Language for Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp. 591-621.
- Scuola di Barbiana (1967): *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sennett R. (2012): *Insieme: Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Trad. It. Milano: Feltrinelli, 2012.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2010): *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*.

Milano: FrancoAngeli.

- Trent S., Artiles A., Ernst R. (1998): From Deficit Thinking to Social Constructivism: A Review of Theory, Research and Practice in Special Education. *Review of Research in Education*, 23, pp. 277–307.
- Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.I. (2004): *A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Walter-Thomas C., Bryant M., Land S. (1996): Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 4, pp. 255-264.
- Walton D.N., Krabbe E.C.W. (1995): *Commitment in Dialogue. Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*. Albany: State University of New York Press.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.