

*Spunti di riflessione da una ricerca
in ambito trentino*

Disagio giovanile e risposte relazionali fra livello di caso e piano organizzativo

Annalisa Pasini
Università Cattolica di Milano

L'articolo presenta una riflessione sulla possibilità di riscontrare nei contesti scolastici una risposta relazionale al disagio degli studenti sia nelle singole situazioni problematiche sia nel più ampio funzionamento organizzativo. A partire dai dati emersi in una ricerca nell'istruzione secondaria e nella formazione professionale della Provincia Autonoma di Trento, si suggerisce che la combinazione fra strategie relazionali nella gestione dei casi a livello micro e un'organizzazione sempre più orientata a finalità di care produce azioni di sostegno efficaci e significative sia per gli studenti che manifestano il disagio sia per gli stessi operatori scolastici.

Parole chiave

Disagio giovanile – Innovazione organizzativa – Politiche di care – Empowerment scolastico – Lavoro sociale relazionale.

Il disagio giovanile attraversa sempre più i contesti scolastici, sollevando riflessioni e preoccupazioni da parte di chi lo deve affrontare. Tuttavia, nella scuola non sempre si trovano strategie per farsi carico di questo tema così complesso e fortemente connesso con la possibilità di riuscita degli allievi (Colombo, 2010). È una questione pressante per i singoli insegnanti, chiamati sempre più spesso a gestire comportamenti critici e classi difficili, ma non solo: è un nodo che sollecita riflessione e attivazione tanto delle specifiche organizzazioni scolastiche quanto dell'intero sistema educativo.

Nel sistema scolastico trentino, in cui si è svolta qualche anno fa una ricerca empirica qualitativa, di carattere esplorativo, per verificare la presenza di politiche di

care nella gestione del disagio a livello individuale e organizzativo,¹ il disagio degli studenti è un tema presidiato: per un verso esistono precisi riferimenti normativi e interessanti strategie di sistema, accompagnati, per altro verso, dalla promozione e diffusione di riflessioni e interventi inclusivi sperimentati nelle singole organizzazioni scolastiche. Già il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES)² presenta elementi significativi perché raccoglie situazioni di disabilità certificata e Disturbi Specifici di Apprendimento, ma anche situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione. L'attenzione dunque non è circoscritta a problematiche certificate, spesso già seguite da una rete di soggetti istituzionali sociali e/o sanitari; viene sollecitata un'ottica più composita e per certi versi preventiva, promuovendo l'attivazione di servizi e iniziative per il sostegno e l'integrazione di tutte le situazioni di svantaggio che possono compromettere il percorso scolastico, dai disturbi dell'apprendimento alle difficoltà comportamentali, personali e familiari dei ragazzi (Triani, 2006). Peraltro, la cura è estesa anche a studenti che non hanno di per sé problemi scolastici ma presentano comunque situazioni importanti di sofferenza personale.

Per gli studenti con BES il regolamento prevede la nomina di un «docente referente», che funge da riferimento per le scelte sul percorso scolastico, cura la documentazione, coordina l'intervento di altre figure professionali, si preoccupa della relazione con la famiglia. Altra figura cruciale, già presente prima del regolamento in molti istituti, specie nella formazione professionale, è il coordinatore dei BES, «figura di sistema» che ha la responsabilità di gestire l'intera problematica all'interno della scuola.

Ma come si possono gestire, secondo un'ottica relazionale, le forme di disagio giovanile nella scuola (Folgheraiter, 2006; Folgheraiter e Pasini, 2016), sia sul piano dei singoli interventi sia nell'intera impostazione organizzativa?

Il quadro teorico: la teoria relazionale

L'approccio relazionale di rete (Folgheraiter, 1998; 2011), sviluppato nel campo dei servizi sociali sulla base della teoria sociologica (Donati, 1991), suggerisce che esiti positivi nel fronteggiare situazioni di vita problematiche si ottengono solo grazie all'attivazione di una rete di persone che a vario titolo si sentono coinvolte nel problema e, attraverso la riflessione condivisa, riconoscono una finalità comune di benessere e costruiscono strategie per raggiungerla. Secondo questa prospettiva il disagio che alcuni studenti manifestano, di qualunque natura esso sia, genera una carenza di benessere nella loro condizione di vita e, in specifico, nella loro esperienza scolastica.

¹ Il presente articolo fa riferimento al lavoro più ampio svolto per la stesura della tesi di Dottorato in Scienze organizzative e direzionali dal titolo *Organizzazione scolastica e disagio giovanile. Un'analisi relazionale*.

² Il concetto è stato introdotto dalla Legge Provinciale 7 agosto 2006, n. 5, *Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino*, e specificato nel successivo regolamento.

Per affrontare tali situazioni, quindi, è necessario attivare processi di *care*, concetto caro già a don Milani (Milani, 1965; Scuola di Barbiana, 1967) e poi radicato in un vero e proprio approccio etico — l'etica della *care*, appunto (Gilligan, 1982; Barnes, 2010) — che sottolinea la crucialità della relazione tra chi aiuta e chi viene aiutato, valorizzandone la reciprocità.

Nell'ottica relazionale, affrontare un problema complesso quale il disagio degli studenti implica anzitutto un'operazione di osservazione: qualcuno si accorge del manifestarsi di un disagio e decide consapevolmente di osservarlo, a volte trovandosi da solo, altre volte condividendo questo compito con altri soggetti, altre volte ancora coinvolgendo di proposito qualcuno che assieme a lui guardi la situazione. All'osservazione deve seguire una «preoccupazione» per la situazione tale da stimolare l'identificazione di una finalità di miglioramento e una presa di responsabilità nell'attivarsi personalmente (Tronto, 1993). Questa finalità presuppone il potenziamento delle azioni di contrasto al problema, il che non riguarda solamente lo studente, ma tutte le persone che vedono il problema e si sentono coinvolte e interessate a far sì che la situazione migliori. Di fronte a studenti sofferenti molto spesso sono gli insegnanti ad accorgersi del disagio e a preoccuparsi di «fare qualcosa». In questo senso si configurano come importanti «operatori sociali» non perché impegnati in un compito professionale a loro non richiesto, ma in quanto figure significative per un'azione di cura dei ragazzi a loro affidati.

I problemi complessi non si risolvono attraverso la mera azione competente di un professionista incaricato di vedere il problema e risolverlo (non si tratterebbe di difficoltà riguardanti il vivere, se fosse così facile superarli), ma attraverso l'*agency* (Archer, 2006) di un insieme di persone — la «rete di fronteggiamento» (Folgheraiter, 1998) — che riconosce la finalità e volontariamente si mostra disponibile a perseguirla congiuntamente. Tale rete può sì comprendere professionisti del sociale attrezzati a questa lettura, ma è tanto più efficace quanto più fonde le competenze relazionali degli operatori professionali con la competenza di altri professionisti, come gli insegnanti nel caso delle scuole, ma anche con la competenza esperienziale del cosiddetto «mondo della vita»: tutte le persone che di quel problema hanno conoscenza diretta o indiretta e sono disponibili a prendersene cura. La rete è una realtà dinamica, flessibile, non strutturata, che può cambiare *in itinere*, che prevede il coinvolgimento di soggetti in dialogo intenzionale per mettere in campo azioni orientate alla finalità condivisa. Tale dinamica, talvolta accompagnata da una figura che funge da «guida relazionale» a presidio del processo, permette il dispiegarsi della riflessività (Schön, 1999), come concetto che «significa almeno tre cose: (i) tenere conto degli esiti, (ii) reintrodurre gli esiti e riorientare il progetto, (iii) alimentare il dialogo interno agli attori e fra gli attori» (Donati e Prandini, 2006, p. 553).

Compito della rete di persone interessate, oltre all'individuazione della finalità, è la successiva elaborazione delle strategie di azione che permettono la gestione del problema. Non si tratta di perseguire corsi d'azione predeterminati, ma di coinvolgersi in un processo dialogico (Arnkil e Seikkula, 2013) che apra «il campo alla immaginazione/realizzazione dell'«impensabile»» (Folgheraiter, 1998, p. 480), sempre tenendo barra dritta sulla finalità individuata e considerando le possibili difficoltà di applicazione

delle azioni pensate. Il processo andrà costantemente monitorato e infine valutato secondo il punto di vista del benessere raggiunto dai soggetti coinvolti.

Con i dovuti distinguo, la proposta metodologica dell'approccio relazionale auspica non soltanto la reticolarità dei processi di aiuto relativi a singole situazioni specifiche, ma anche un funzionamento organizzativo e di policy orientato allo sviluppo e al sostegno di pratiche reticolari per garantire il benessere organizzativo e collettivo. La scuola ben si presta a esserne campo di sperimentazione.

L'ottica relazionale nelle risposte al disagio scolastico

La ricerca menzionata nel sistema scolastico trentino, di tipo esplorativo e collaborativo (Hall e Hall, 2000), mirava a verificare quali situazioni degli studenti vengano considerate disagio e come esse vengano gestite nei casi singoli e nell'assetto organizzativo, attraverso la voce dei protagonisti (una «spiegazione comprendente del sociale»; Kaufmann, 2009, p. 28). Ha utilizzato interviste semistrutturate a diversi protagonisti³ (insegnanti, dirigenti, altri professionisti coinvolti nelle situazioni, ragazzi e genitori), con l'aggiunta di informazioni derivate da un breve questionario,⁴ poi oggetto di un'attenta analisi tematica (Bichi, 2002).

La ricerca ha dimostrato anzitutto una sostanziale convergenza delle situazioni reali intercettate con i principali fattori di disagio menzionati dalla letteratura rispetto alla fascia di età adolescenziale (Buzzi, Cavalli e De Lillo, 2007; Cambi, Dell'Orfanello e Landi, 2008). Si tratta di problemi personali di natura psicologica o psichica, difficoltà relazionali, situazioni familiari complesse, uso di sostanze, disagio scolastico, le stesse problematiche che interessano in generale i ragazzi adolescenti, pur con le peculiarità contestuali (Buzzi, 2007). In molti casi il disagio percepito dai soggetti scolastici ha a che fare con l'incapacità dello studente o della studentessa di sostenere il contesto, intendendo per contesto la relazione con i docenti, l'inserimento nel gruppo classe, le regole, lo studio e il percorso formativo e di apprendimento. Si tratta, a ben vedere, degli elementi che permettono alla scuola di cogliere un eventuale disagio e che sono

³ I dati sono stati raccolti nell'anno 2010 attraverso un campionamento a palla di neve, in cui gli interessati si sono autocandidati e hanno a loro volta individuato altri soggetti disponibili a intervenire nel processo d'intervista. Così le interviste sono state ben 63, soprattutto di soggetti appartenenti alla formazione professionale (12 centri sul territorio trentino), ma con il coinvolgimento anche di alcune scuole secondarie di secondo grado (4) e di alcuni soggetti «di sistema», tra cui l'allora dirigente generale del Dipartimento Istruzione, un'insegnante distaccata presso il Centro Risorse Integrazione che si occupa di supporto e consulenza per gli studenti con disagio, un ex funzionario che ha dato avvio al Progetto Campus, nonché il responsabile del progetto stesso. Le interviste erano organizzate su tre tracce, in parte sovrapposte tra loro, somministrate sulla base del ruolo dell'intervistato: di campo, manageriale e di policy.

⁴ Tre domande ad hoc, infatti, sono state aggiunte a un questionario somministrato per altri scopi di ricerca a un campione di dirigenti delle scuole secondarie di secondo grado del territorio provinciale durante l'anno scolastico 2008/2009. Sono stati intercettati così 23 istituti superiori della provincia. Le domande riguardavano la presenza o meno di situazioni di crisi di disagio psico-sociale/comportamentale di studenti durante quell'anno scolastico, una loro sommaria descrizione e l'indicazione delle modalità e dei soggetti attivati per gestirle.

sempre connessi alla specificità dell'organizzazione in cui si verificano. Fattore di discriminazione è il complesso delle caratteristiche dell'istituto dove la situazione si manifesta: le dimensioni della scuola e la sua ubicazione sul territorio, la molteplicità delle situazioni problematiche che raccoglie, la soglia di percezione del disagio e l'attenzione riservata agli studenti. A questo proposito, un elemento di peculiarità almeno nel sistema trentino è dato dai centri professionali, che risultano sì i più colpiti dal disagio per il tipo di utenza che accolgono, ma che proprio per questo si sono maggiormente attrezzati per riconoscerlo e farvi fronte.

Percorsi relazionali a livello micro: la gestione dei singoli casi

L'analisi relazionale inizia a livello «micro», con l'approfondimento in chiave metodologica dei casi, ovvero delle situazioni di disagio di uno studente o studentessa. Come è facile immaginare è già presente, spontaneamente, nelle pratiche di diversi insegnanti qualche elemento di relazionalità nel processo di aiuto verso gli studenti con disagio. L'eco di don Milani si percepisce in numerosi docenti sensibili al benessere dei ragazzi, soprattutto verso coloro che manifestano segnali di disagio. Fra di essi vi sono in particolare i coordinatori per i BES che, vuoi per vocazione educativa, vuoi per sensibilità personale, accettano di assumere istituzionalmente su di sé compiti istituzionali di cura e attenzione per gli studenti in difficoltà. Tuttavia, la motivazione non è sufficiente se non si concretizza in azioni di fronteggiamento reticolari e riflessive, in cui gli operatori scolastici si impegnano a condividere realmente le decisioni e le azioni di contrasto al disagio con i diversi soggetti interessati, sia professionisti coinvolti — prevalentemente educatori professionali, assistenti sociali e psicologi — sia soggetti informali — studenti e famiglie.

È questo, secondo la teoria relazionale, il modo in cui si esprime il riconoscimento delle potenzialità e delle risorse di tutti i soggetti del servizio scolastico, producendo effetti di empowerment e il potenziamento dell'azione di aiuto. Le esperienze concrete sorreggono questa idea come strada efficace per far fronte al disagio giovanile, anche se la difficoltà prevalente è quella di operare quello scatto culturale che permette ai soggetti istituzionali di coinvolgere alla pari, nei processi di aiuto, le famiglie e i ragazzi stessi. Spesso i ragazzi si sentono coinvolti formalmente nella contrattazione delle regole scolastiche ma non si sentono riconosciuti come effettivi protagonisti delle scelte che li riguardano e il coinvolgimento della famiglia, dichiarato in ogni manifesto scolastico, spesso si concretizza in semplice informazione e consenso per corsi d'azione o interventi già predisposti dalla scuola stessa. Secondo un'ottica relazionale, ciò che andrebbe potenziato, dunque, è una riflessività che coinvolga studenti e famiglie alla pari, il riconoscimento della loro competenza, che certo non è professionale ma nasce dalle situazioni di vita (Folgheraiter, 2006) e paradossalmente può risultare arricchita dal vissuto della fatica e del disagio. Inoltre, potrebbe essere più sviluppata la strada del coinvolgimento nella *care* di altri soggetti informali, primo fra tutti il gruppo dei pari con la sua creatività e vivacità (Pietropolli Charmet, 1998).

Benché assolutamente centrali nel rispondere alle specifiche situazioni di disagio, le singole azioni relazionali di risposta ad esso non permettono di innestare e consolidare prassi allargate di *care*. Né, per altro verso, sono sufficienti orientamenti normativi e istituzionali che, almeno parzialmente e con una parte di inevitabile retorica, riconoscono l'importanza di prendersi a cuore il disagio e di collaborare per affrontarlo. In questo crinale ciò che discrimina è l'azione organizzativa: le azioni più efficaci sono riconducibili alla mobilitazione congiunta del livello micro con quello organizzativo, il che avviene quando il dirigente scolastico dimostra un esplicito interesse per la gestione del disagio e un concreto orientamento a istituire prassi organizzative mirate a farvi fronte.

Strategie relazionali sul piano organizzativo

In che modo la scuola può organizzarsi per affrontare la questione del disagio degli studenti implementando strategie di tipo relazionale? Questa domanda deve partire dall'osservazione dei tre aspetti che sono ritenuti fondamentali nelle convenzionali definizioni di organizzazione: la finalità, le persone, i mezzi (Gagliardi, 1995; Monaci, 2004).

Riguardo alla finalità, si può rilevare anzitutto che un atteggiamento di *care* dovrebbe non soltanto riguardare le singole difficoltà, quanto piuttosto puntare a garantire un clima di benessere per ciascuno studente e per l'insieme degli studenti (ma non solo loro), dove ogni soggetto abbia la possibilità di far sentire la propria voce e di essere ascoltato. Benché il disagio sia un problema da tutti percepito, non sempre però la finalità di *care* è espressione collettiva: molto spesso appartiene alla sensibilità di qualche singolo docente, nella migliore delle ipotesi incontra l'interesse del dirigente, ma difficilmente diviene il perno su cui fondare l'azione educativa e scolastica.

Il secondo aspetto centrale per l'organizzazione sono i soggetti che la compongono. Come appena evidenziato, se l'orientamento relazionale è dettato dalla sensibilità personale esso non diventa un orientamento organizzativo, che conduce i diversi soggetti a costruire e/o partecipare a processi reticolari attivati per rispondere alla finalità di cura del disagio. Questa attitudine dovrebbe essere riconosciuta a livello organizzativo, come espressione di elevata professionalità per le *human professions* — tra cui entrano a pieno titolo anche gli operatori scolastici, in primo luogo gli insegnanti (Folgheraiter, 2011). Essi potrebbero forse ritrovare, in questo modo, quella legittimazione e quel riconoscimento così importanti nel momento attuale, in cui godono di scarso credito e sperimentano con i giovani un rapporto di reciproca fragilità (Bazzanella e Buzzi, 2009; Cavalli e Argentin, 2010; Fisher e Serpieri, 2010). Chi detta l'orientamento organizzativo sono primariamente i dirigenti scolastici: essi dovrebbero dunque agire secondo una precisa intenzionalità relazionale, che miri a diffondere una cultura di *care* all'interno dell'azione scolastica. Essi dovrebbero agire come guida relazionale (Folgheraiter, 2016) favorendo un rapporto dialogico e collaborativo con gli insegnanti, accompagnando e promuovendo una delega positiva di funzioni agli insegnanti come figure sussidiarie rispetto ai singoli problemi, in ragione dell'empowerment. Tuttavia,

va rilevato che gli attori scolastici primari, ovvero i docenti, hanno gradi assai diversi di disponibilità a perseguire l'ideale di una comunità educante.

La scelta di operare in senso reticolare incide anche sulle collaborazioni con i professionisti e gli enti esterni, sia nelle singole situazioni di disagio affrontate a scuola, sia nel funzionamento complessivo dell'organizzazione, come luogo in cui prendersi cura degli studenti e non solo occuparsi della loro istruzione. Ciò dovrebbe avvenire attraverso una *partnership* tra enti entro cui definire una finalità condivisa ed elaborare congiuntamente le strategie per raggiungerla. Un esempio di questa possibilità nel sistema trentino è già in atto e sarebbe interessante approfondirne maggiormente le peculiarità, anche nel quadro della teoria relazionale.

Un punto cruciale rispetto ai soggetti organizzativi riguarda la necessità di coinvolgere nella dimensione reticolare gli studenti e le loro famiglie, non tanto perché ciò sia necessario dal punto di vista formale, quanto per il riconoscimento del loro protagonismo e delle risorse che possono mettere in campo nell'affrontare le situazioni da cui sono primariamente colpiti. Esempi di questo coinvolgimento alla pari sono ancora limitati, forse anche per il forte carattere istituzionale della scuola, ma certo è un campo da esplorare, così come l'attitudine a coinvolgere altri soggetti informali, primo fra tutti il gruppo degli studenti, nel ragionamento allargato sul benessere scolastico.

Un ulteriore aspetto che appare, specie per gli operatori scolastici, del tutto significativo è la strutturazione di prassi e di modelli operativi dell'organizzazione che possano incidere, almeno in parte, sulla stessa cultura organizzativa (Bacharach e Mundell, 1995). Si tratta di un tema delicato per la logica relazionale che, intrinsecamente indeterminata e mutevole, non prevede l'assunzione di schemi di funzionamento rigidi, come quelli burocratici o aziendalistici, basati su procedure o concentrati sull'*output* (Benadusi e Consoli, 2004). Si devono ricercare piuttosto indicazioni di prassi debolmente strutturate (Weick, 1976), in cui la condivisione delle decisioni da parte di tutti i soggetti interessati al problema costruisce legami di fiducia in grado di attivare volontà di agire e creatività e di orientare l'azione verso gli esiti sperati, nella specificità della situazione e del contesto. Nella ricerca menzionata alcuni segnali di relazioni organizzative che costruiscono corsi d'azione condivisi e predisposti ad hoc si sono messi in evidenza, ma certo questo rimane un tema su cui la teoria ha bisogno di ulteriori analisi empiriche per strutturarsi più precisamente.

Peraltro, se è vero che i mezzi specificamente definiti nell'organizzazione per operare di fronte alle situazioni di disagio sono importanti, lo è altrettanto il modo in cui tali mezzi vengono formulati e proposti ai membri dell'organizzazione e agli utenti del servizio scolastico. Si tratta di interventi specifici come certe prassi di co-docenza, esperienze di insegnanti-tutor o la «scuola aperta» e si arriva, nell'esempio di un centro di formazione professionale tutt'oggi attivo, a una vera e propria riorganizzazione del modello scolastico per quella che viene chiamata «gestione delle differenze», in cui la scuola mira a una vera inclusione di tutti gli studenti e struttura prassi socio-educative mirate. È questo un esempio in cui, anche grazie al ruolo giocato dal dirigente scolastico, si arriva a modificare, almeno in parte, la logica del funzionamento organizzativo e a orientarla verso una cultura relazionale.

Riflessioni

Per raggiungere l'obiettivo di prendersi cura del benessere degli studenti sia a livello delle singole situazioni di difficoltà sia in senso più sistemico, due strade possono essere utili ed è auspicabile siano intrecciate. La prima richiama la necessità di una formazione orientata degli operatori scolastici: si tratta senz'altro di un tema complesso, ma ne viene ampiamente riconosciuta la rilevanza come motore per avviare qualsiasi cambiamento. La seconda strada è rappresentata dalla scelta di sperimentare singole misure o, più in generale, un assetto organizzativo concretamente innovativi per il sistema educativo. In questo senso si trovano interessanti esperienze nel panorama trentino: il governo locale si è mostrato disposto a proporre modalità sperimentali e alcuni centri professionali palesano che è possibile una partnership non solo tra soggetti individuali ma anche tra enti — soggetti educativi, ma anche aziende e servizi socio-sanitari — entro cui definire finalità condivise e strategie congiunte volte a mantenere e sostenere i percorsi scolastici più accidentati. Restano certo da approfondire le condizioni tramite cui ciò si può realizzare, ma la percorribilità di una simile strada è già sperimentata. L'aumento del disagio non chiede certo alla scuola di rinunciare alla sua specificità di agenzia di formazione, ma permette di collocarla come soggetto attivo di una dinamica societaria di *care*, in cui la funzione selettiva e la necessità di produrre capitale umano possano convivere con l'istanza educativa (Besozzi, 2006).

Questa visione comporta di necessità un cambiamento, che non è evidentemente semplice da introdurre in contesti così fortemente istituzionalizzati come le scuole e che già sono impegnati a introdurre elementi di novità importanti nel percorso scolastico degli studenti. L'approccio relazionale suggerisce non tanto che si assuma la rete come mito organizzativo, una metafora teorica, se non retorica, che si infrange nelle pratiche concrete; propone al contrario di riempire di significato e di contenuto metodologico la spinta alla *care* e di utilizzare uno degli strumenti più potenti per la sua diffusione, il «contagio» per via diretta, attraverso il diffondersi delle esperienze attuate e il loro miglioramento *in itinere* (Rossi Doria e Tabarelli, 2016).

Si deve, infine, tenere conto di un'allerta: prendersi cura del disagio dei giovani non è un compito da demandare agli operatori scolastici. Nella piena logica relazionale, esso va condiviso con tutti i soggetti che esprimono una tale finalità nella comunità territoriale in cui la scuola è ancorata: non è solo questione di innescare una buona collaborazione con i professionisti del welfare, ma è invece opportuno creare spazi di riflessività condivisa con i rappresentanti del mondo della vita che vogliono impegnarsi in un processo verso il benessere, *in primis* le famiglie direttamente interessate (Donati e Colozzi, 2006). La strada che lo stesso don Milani sembra suggerire è quella di «seminare in profondità, ciascuno nella realtà del territorio in cui vive e nella condizione in cui si è venuto a trovare, per offrire un orientamento capace di affrontare l'intera problematica del "care" nelle democrazie industriali cosiddette "avanzate"» (Peticari, 2008, p. 79). Si tratta di un percorso per tentativi, in cui ci si aggiusta passo dopo passo, forti della convinzione che ciascuno possa fare la propria parte per creare strategie di cambiamento, mettere in moto empowerment individuale e collettivo, arricchire la fiducia e le relazioni delle persone e delle organizzazioni di una comunità.

Abstract

The article reflects about the possibility to find relational actions in schools to youth difficulties. It considers both case and organizational level. From the results of a study in Provincia Autonoma di Trento secondary schools the article suggests that the matching between relational action at case level and care policies in organization produces effective and meaningful support both to students and teachers.

Keywords

Youth difficulties – Organizational innovation – Care policies – School empowerment – Relational social work.

Bibliografia

- Archer M. (2006), *La conversazione interiore: Come nasce l'agire sociale*, Trento, Erickson.
- Arnkil T.E. e Seikkula J. (2013), *Il metodo dialogico nei sistemi di welfare*, Trento, Erickson.
- Bacharach S.B. e Mundell B. (1995), *Images of Schools*, Thousands Oaks, CA, Corwin Press.
- Barnes M. (2010), *Storie di caregiver: Il senso della cura*, Trento, Erickson.
- Bazzanella A. e Buzzi C. (a cura di) (2009), *Insegnare in Trentino: Seconda indagine Istituto IARD e IPRASE sui docenti della scuola trentina*, Trento, Iprase Trentino.
- Benadusi L. e Consoli F. (a cura di) (2004), *La governance della scuola*, Bologna, il Mulino.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione: Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci.
- Bichi R. (2002), *L'intervista biografica: Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Buzzi C. (a cura di) (2007), *Generazioni in movimento: Madri e figli nella seconda indagine Istituto IARD-IPRASE sulla condizione giovanile in Trentino*, Bologna, il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A. e De Lillo A. (a cura di) (2007), *Rapporto Giovani: Sesta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Cambi F., Dell'Orfanello M.G. e Landi S. (a cura di) (2008), *Il dis-agio giovanile nella scuola del terzo millennio*, Roma, Armando.
- Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino.
- Colombo M. (2010), *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento, Erickson.
- Donati P. (1991), *Teoria relazionale della società*, Milano, FrancoAngeli.
- Donati P. e Colozzi I. (2006), *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione: Un confronto tra scuole statali e di privato sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Donati P. e Prandini R. (2006), *Buone pratiche e servizi innovativi per la famiglia*, Milano, FrancoAngeli.
- Fischer L. e Serpieri R. (2010), *Insegnanti e dirigenti nella scuola italiana*. In A. Magnier e G. Vicarelli (a cura di), *Mosaico Italia: Lo stato del Paese agli inizi del XXI secolo*, Milano, FrancoAngeli.
- Folgheraiter F. (1998), *La metodologia del servizio sociale: La prospettiva di rete*, Milano, FrancoAngeli.
- Folgheraiter F. (2006), *La cura delle reti: Nel welfare delle relazioni*, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. (2011), *Fondamenti di metodologia relazionale: La logica sociale dell'aiuto*, Trento, Erickson.

- Folgheraiter F. (2016), *Scritti scelti: Teoria e metodologia di Social work*, a cura di A. Pasini e M.L. Raineri, Trento, Erickson.
- Folgheraiter F. e Pasini A. (2016), *Conclusioni*. In M. Rossi Doria e S. Tabarelli (a cura di), *Reti contro la dispersione scolastica: I cantieri del possibile*, Trento, Erickson.
- Gagliardi P. (a cura di) (1995), *Le imprese come culture: Nuove prospettive di analisi organizzativa*, Torino, Isedi.
- Gilligan C. (1982), *In a different voice*, Harvard, MA, Harvard University Press.
- Hall D. e Hall I. (2000), *La ricerca collaborativa nei servizi sociali*, Trento, Erickson.
- Kaufmann J.C. (2009), *L'intervista*, Bologna, il Mulino.
- Milani L. (1965), *L'obbedienza non è più una virtù*, Firenze, LEF.
- Monaci M. (2004), *Le organizzazioni*. In V. Cesareo (a cura di), *Sociologia: Concetti e tematiche*, Milano, Vita e Pensiero.
- Perticari P. (2008), *L'obsoleto: Don Milani dopo Don Milani*, Milano, Mimesis.
- Pietropolli Charmet G. (1998), *L'adolescente nella scuola: disagio o risorsa?* In L. Ferraroli (a cura di), *Il disagio degli adolescenti tra famiglia e scuola: difficoltà o risorsa?*, Torino, Elledici.
- Provincia Autonoma di Trento (2008), *Progetto Campus: Sperimentare sul campo il potenziamento educativo*, settembre.
- Rossi Doria M. e Tabarelli S. (a cura di) (2016), *Reti contro la dispersione scolastica: I cantieri del possibile*, Trento, Erickson.
- Schön D.A. (1999), *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.
- Triani P. (a cura di) (2006), *Leggere il disagio scolastico: Modelli a confronto*, Roma, Carocci.
- Tronto J.C. (1993), *Moral boundaries: A political argument for an ethics of care*, New York/London, Routledge.
- Weick K. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, «Administrative Science Quarterly», vol. 21, pp. 1-19, trad. it. *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*. In S. Zan (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, il Mulino, 1988.

Pasini A. (2017), *Disagio giovanile e risposte relazionali fra livello di caso e piano organizzativo. Spunti di riflessione da una ricerca in ambito trentino*, «Lavoro Sociale», vol. 17, suppl. al n. 6, pp. 63-72, doi: 10.14605/LS49