

numero monografico a cura di Elena Maescotti e Arianna Thiene

La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore.

La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative

Se “da soli non ce la fanno”. Come supportare le famiglie di bambini e ragazzi con fragilità educative

Claudio Girelli, Alessia Bevilacqua

Abstract – *At school, the number of the students with educational fragilities, for which there is no diagnosis, and which can be considered as risk factors for educational failure and early school leaving, is perceived as increasing. The research – developed within the ecological paradigm through a mixed-method approach – was aimed at identifying an interpretative framework on the educational fragilities of struggling and disadvantaged students, the organisational strategies and the interventions implemented to answer to their needs. The research results stress how the family can be considered as an element which could condition the behaviour of children because it is possible to experience situations of conflict, socio-cultural disadvantage or poor educational authoritativeness. It is possible to facilitate the passage of the family context to an active protection factor, promoting participation spaces in a network perspective, aimed at taking care of the students’ global project of life.*

Riassunto – *A scuola viene percepito in aumento il numero di studenti con fragilità educative, per le quali non esiste diagnosi e che si rivelano fattori di rischio in termini di insuccesso formativo e di dispersione scolastica. Obiettivo della ricerca, sviluppata all'interno del paradigma ecologico con un approccio mixed-method, è stato ricostruire un quadro interpretativo rispetto agli studenti in situazione di disagio, agli assetti organizzativi e alle modalità di intervento implementati per rispondere ai loro bisogni. Dai risultati è emerso come la famiglia venga considerata un elemento condizionante il comportamento dei bambini e dei ragazzi poiché in essa è possibile vivere conflittualità, svantaggio socio-culturale o scarsa tenuta educativa. Risulta però possibile facilitare il passaggio della famiglia a fattore attivo di protezione promuovendo spazi di partecipazione in una prospettiva di rete, finalizzata ad una presa in carico del progetto di vita globale dei soggetti.*

Keywords – special educational needs, educational fragilities, inclusion, educational network, project of life

Parole chiave – bisogni educativi speciali, fragilità educative, inclusione, rete educativa, progetto di vita

Claudio Girelli è Ricercatore presso il Dipartimento di Scienze Umane dell’Università degli Studi di Verona. Le sue attività di ricerca risultano finalizzate ad esplorare e valorizzare pratiche didattiche e educative utili a promuovere innovazione nelle situazioni di disagio educativo, in prospettiva preventiva e inclusiva. In ambito extra-scolastico la ricerca si intreccia con i servizi educativi territoriali, con un interesse per la valenza pedagogica delle funzioni organizzative e di coordinamento. Specifico approfondimento è stato dedicato alla didattica della prima alfabetizzazione. Tra le sue pubblicazioni: *Il lavoro educativo nella comunità locale* (Verona, Editrice Universitaria Cortina, 2017); *Sillabe globali per leggere e scrivere* (Brescia, La Scuola, 2016); *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire* (Trento, IPRASE, 2018, in coll. con A. Bevilacqua).

Alessia Bevilacqua è Assegnista di ricerca e Docente a contratto di *Metodologia della ricerca pedagogica* presso il Dipartimento di Scienze Umane dell’Università degli Studi di Verona. I suoi interessi di ricerca vertono sui

nuovi modelli per la formazione degli adulti: dei professionisti della salute, con una particolare attenzione alle *Medical Humanities*, nonché dei professionisti dell'insegnamento, intenti ad affrontare le emergenze educative che caratterizzano la scuola italiana oggi come il bullismo, i bisogni educativi speciali e le fragilità educative. Specifica considerazione è stata inoltre rivolta ai modelli pedagogico-didattici di tipo attivo, in particolare all'applicazione del flipped learning in ambito universitario, rispetto al quale è autrice di specifiche pubblicazioni.

Il presente contributo è stato costruito collaborativamente, ma sono attribuibili a Claudio Girelli i paragrafi 4, 6 e 7, ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 1, 2, 3 e 5.

1. Introduzione

Il rapporto tra le famiglie e la scuola è fondamentale per il percorso di crescita dei ragazzi. Anche l'evoluzione della normativa scolastica ha registrato una crescente consapevolezza, a partire dalla partecipazione agli organi collegiali previsti con i Decreti Delegati del 1974 fino a giungere al Patto di Corresponsabilità Educativa del 2007¹, di cui in questi mesi si sta curando la revisione².

La quotidianità delle relazioni insegnanti-genitori è fortemente sfaccettata e diversificata: a situazioni di piena corresponsabilità se ne contrappongono altre di mancato dialogo, se non di aperto conflitto. Il problema della comunicazione con le famiglie e del loro coinvolgimento è particolarmente sentito nel mondo scolastico³; esso assume, però, caratteri di urgenza e anche di drammaticità quando risultano implicati alunni che, in assenza di certificazioni di disabilità o di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), vivono la scuola in maniera problematica.

La realtà degli studenti a rischio di fallimento educativo e di dispersione scolastica costituisce un grave problema sociale, prima ancora che scolastico. La dimensione sociale del fenomeno è costituita dal fatto che essi sono spesso 'il segnale' di situazioni familiari di esclusione sociale⁴, ma anche che questi percorsi scolastici precludono loro la possibilità di inserirsi, a loro volta, positivamente nei contesti lavorativi e sociali, innescando un pericoloso circolo vizioso: *“Nonostante la povertà educativa sia presente anche tra i minori che vivono in famiglie che non sono particolarmente svantaggiate dal punto di vista economico, sociale e culturale, il fenomeno rimane sostanzialmente “ereditario”. Come in un circolo vizioso, la povertà economica ed educativa dei genitori viene trasmessa ai figli, che a loro volta saranno, da adulti, a ri-*

¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Patto educativo di corresponsabilità*, DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007-art. 5-bis, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>, consultato in data 05.07.2018.

² L'evoluzione del rapporto scuola-famiglia a partire dagli anni '70 del secolo scorso trova negli articoli della rivista "La Famiglia" (Ed. La Scuola) una documentazione puntuale.

³ Cfr. M. L. Kelley, *Comunicazioni scuola-famiglia. Come coinvolgere i genitori nella gestione dei problemi educativi*, Trento, Erickson, 1994.

Cfr. A. Bartolomeo, *Le relazioni genitori insegnanti*, Brescia, La Scuola, 2004.

Cfr. P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

⁴ Cfr. C. Girelli, *Per una scuola inclusiva*, in C. Girelli (a cura di), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*, Brescia, La Scuola, 2011.

*schio povertà ed esclusione sociale*⁵.

Le fragilità educative che segnano i percorsi scolastici di questi studenti hanno molteplici cause che spesso s'intrecciano con i loro contesti familiari d'origine⁶, infatti, *“a cadere fuori dal sistema d'istruzione e formazione sono quasi sempre i figli di genitori poveri con bassi livelli d'istruzione e che vivono in situazioni multi-fattoriali di esclusione”*⁷.

In questo contributo si intende dar conto di quanto emerso riguardo al rapporto famiglia-scuola-territorio in una ricerca il cui focus era andare a indagare la realtà di quegli studenti a rischio di fallimento educativo e di dispersione scolastica⁸. La complessità del lavoro di ricerca realizzato richiede di chiarire preliminarmente il contesto e la cornice metodologica della ricerca, prima di affrontare quanto emerso sul ruolo della famiglia e sulle strategie messe in atto dalla scuola e dai servizi territoriali per rapportarsi ad essa.

2. Il quadro teorico di riferimento

Il progetto di ricerca⁹ si è posto come obiettivo l'esplorazione del contesto scolastico al fine di far emergere una problematica che coinvolge e preoccupa molti insegnanti, ovvero il crescente numero di studenti che “da soli non ce la fanno” e che, se lasciati soli, spesso vanno incontro ad episodi di fallimento formativo e di abbandono scolastico¹⁰. Si tratta di un'emergenza educativa globale poiché la riduzione dell'abbandono scolastico è uno degli obiettivi che l'intera comunità europea si trova attualmente ad affrontare¹¹.

⁵ Save The Children, *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, in <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>, https://www.consiglio.provincia.tn.it/doc/clex_18146.pdf?zid=0b0b6842-d124-420a-9f79-f8c92fd26aaf, consultato in data 05.07.2018.

⁶ Anche il rapporto annuale ISTAT 2016 aveva sottolineato come “Nel nostro paese le disuguaglianze si tramandano di padre in figlio, si riproducono cioè tra generazioni. Numerosi studi hanno messo in luce, infatti, come il reddito da lavoro dei figli sia correlato positivamente con quello dei padri. Questo implica che il reddito individuale sia il risultato, oltre che del talento, dell'impegno e dell'ambizione, anche delle opportunità in termini di condizioni patrimoniali e di capitale umano e sociale, offerte dalla famiglia di origine” (ISTAT, *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*, in <https://www.istat.it/it/files/2016/05/Ra2016.pdf>, consultato in data 05.07.2018).

⁷ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, in <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63-f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>, consultato in data 05.07.2018.

⁸ Cfr. C. Girelli, A. Bevilacqua, *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, Trento, IPRASE, 2018.

⁹ La ricerca è stata realizzata durante l'anno scolastico 2016-2017; l'elaborazione dei dati si è conclusa con la pubblicazione e la presentazione dei risultati in marzo 2018. È in corso la fase di disseminazione alle scuole.

¹⁰ Cfr. OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, in https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en, consultato in data 05.07.2018.

¹¹ Cfr. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs. A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*, in <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20School%20Leaving%20Literature%20Review.pdf>, consultato in data 05.07.2018. Cfr. European Commission, *Education & Training 2020. Schools policy. A whole*

Si tratta prevalentemente di studenti con bisogni educativi speciali (BES)¹² che non possono essere inquadrati nell’orizzonte delle disabilità o dei DSA. Questo tipo di bisogni educativi può essere ricondotto a disordini non specifici, a funzioni cognitive limite, nonché a deficit socio-economici, linguistici e culturali. Frequentemente non esiste per tali problematiche una chiara certificazione psicologica o medica, dal momento che le difficoltà incontrate da questi bambini/e, ragazzi/e e giovani uomini e donne non corrispondono ai sintomi e ai segni delineati nei manuali diagnostici. Essi presentano caratteristiche estremamente diverse, ma accomunate da una situazione di fragilità che influisce pesantemente sulla qualità della loro vita e sulle loro esperienze scolastiche, caratterizzate da fatiche e frustrazioni quotidiane per tutte le persone coinvolte.

Per interpretare realisticamente il comportamento disfunzionale di questi bambini e ragazzi, le cui esigenze possono essere ricondotte ad una vasta gamma di motivazioni, sia relative al soggetto che esterne ad esso, si è ritenuto necessario leggere il fenomeno all’interno del modello ICF (International Classification of Functioning) dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (2001), in stretta correlazione con il concetto di approccio bio-psico-sociale alla salute. La struttura concettuale dell’ICF ha reso possibile soffermarsi sul funzionamento globale di una persona, il quale deve essere letto e compreso in modo sistemico e complesso, da prospettive diverse, in un modo interconnesso e reciprocamente causale¹³.

3. Il contesto della ricerca

Nel contesto trentino, la normativa relativa agli studenti con BES fa riferimento al Decreto del Presidente della Provincia dell’8 maggio 2008, n. 17-124, volto ad attuare l’articolo 74 della legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006, la quale disciplina “gli interventi per promuovere il pieno esercizio del diritto all’istruzione e alla formazione degli studenti con BES e per assicurare l’integrazione e l’inclusione di tali studenti nella scuola”. Nello specifico, l’articolo 3 individua i destinatari di tali interventi, ovvero:

- a) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che si trovano in situazione di disabilità certificata, ai sensi della legge n. 104 del 1992 e della normativa provinciale in materia di assistenza [...]; rientrano in tale situazione anche gli studenti che presentano problemi del linguaggio e della comunicazione conseguenti a minorazioni visive e uditive;
- b) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che non si trovano in situazio-

school approach to tackling early school leaving – Policy messages, in http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_en.pdf, consultato in data 05.07.2018.

¹² In questo specifico contesto di studio, l’espressione Bisogni Educativi Speciali (BES) va intesa in senso stretto, ovvero limitatamente agli alunni con bisogni educativi speciali non riconducibili alla L.104 o alle problematiche DSA-correlate, e non in senso più ampio, secondo cui l’espressione ‘Bisogni Educativi Speciali’ comprende tutti i bisogni educativi degli alunni, in presenza o meno di una certificazione medica.

¹³ Cfr. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006.

ne di disabilità certificata, ma presentano un DSA accertato da un neuropsichiatra o da uno psicologo esperto dell'età evolutiva [...];

c) studenti frequentanti le istituzioni scolastiche e formative che presentano 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 formazione¹⁴.

Quest'ultima categoria di studenti – che a seguire verrà identificata con l'espressione “studenti in fascia C” – viene considerata dai professionisti della scuola come un'area grigia poco indagata ma che influisce, in modo estremamente rilevante, nella programmazione e nell'attuazione quotidiana delle progettualità pedagogico-didattiche rivolte agli studenti. Vi è inoltre la percezione che, da scuola a scuola, vi sia una diversità di visioni e di operatività rispetto al fenomeno. L'elemento cruciale che determina la necessità di attivare quanto prima uno specifico processo di indagine è che i bambini e i giovani uomini e donne con bisogni educativi speciali – avendo maggiori probabilità di incorrere in prestazioni scolastiche basse, di tessere relazioni più povere e di riscontrare difficoltà comportamentali – sono considerati un gruppo a rischio di insuccesso formativo e di precoce abbandono scolastico¹⁵. Inoltre, mentre gli studenti con BES correlati a disabilità o a DSA sono supportati da linee guida e riferimenti normativi che consentono alla scuola di progettare e di attuare strategie e strumenti specifici¹⁶, gli studenti con fragilità educative, privi di certificazioni mediche e/o psicologiche, potrebbero essere maggiormente esposti a un fallimento formativo e all'abbandono scolastico precoce, in quanto non supportati adeguatamente a livello pedagogico-didattico. Si ritiene a tale proposito importante evidenziare come molteplici documenti a livello europeo riferiscano come il fenomeno dell'early school leaving (ESL) sia una preoccupazione crescente che riguarda non solo il singolo individuo, ma l'intera società e il mercato economico¹⁷. La letteratura scientifica mostra infatti come l'ESL porti a una riduzione delle opportunità di lavoro e ad un crescente rischio di disoccupazione, di povertà e di esclusione sociale¹⁸.

Le domande che hanno determinato l'avvio della ricerca sono le seguenti:

- Chi sono gli studenti inseriti in fascia C o che comunque vivono una situazione di fragilità, per cui la scuola dovrebbe attivare un'attenzione particolare?
- Quali sono i criteri individuati per l'inserimento degli alunni in tale fascia?

¹⁴ Cfr. Decreto del Presidente della Provincia n. 17-124/Leg dell'08.05.2008, *Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali*, in https://www.consiglio.provincia.tn.it/doc/clex_18146.pdf?zid=0b0b6842-d124-420a-9f79-f8c92fd26aaf, consultato in data 05.07.2018.

¹⁵ Cfr. OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, cit.

Cfr. European Commission, EACEA, Eurydice e Cedefop, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*, in <http://app.parlamento.pt/upload/Comunicar/Anexos/2015/N3/earlyleaving.pdf>, consultato in data 05.07.2018.

¹⁶ Cfr. G. Macleod, P. Munn, *Social, emotional and behavioural difficulties: A different kind of special educational need?*, in “Scottish Educational Review”, 36, 2, 2004, pp. 169-176.

¹⁷ European Commission, *European Semester: Thematic factsheet – Early school leavers – 2017*, in https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en.pdf, consultato in data 05.07.2018.

¹⁸ Cfr. OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, cit.

– Quali progettualità le scuole mettono in atto per rispondere ai bisogni formativi di questi alunni?

– Quali sono i bisogni, a tutti i livelli, che le scuole si riconoscono come propri e rispetto ai quali attendono sostegni specifici per corrispondere con maggiore efficacia alle domande formative che questi alunni particolari pongono con la loro presenza?

L'obiettivo principale della ricerca è stato individuare gli elementi che concorrono alla ricostruzione di un quadro interpretativo da parte delle istituzioni scolastiche e formative rispetto:

– agli elementi di fragilità educativa degli studenti in situazione di svantaggio ('fascia C', insuccesso e dispersione scolastica);

– agli assetti organizzativi e modalità di intervento implementati nei contesti scolastici che li accolgono;

– alle indicazioni rispetto ad eventuali modifiche delle politiche scolastiche e della normativa vigenti;

– alle indicazioni per la pianificazione di attività formative rivolte agli insegnanti.

4. La cornice metodologica

Data la necessità di indagare il fenomeno nel contesto in cui esso si presenta, la ricerca – progettata congiuntamente con l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) e il Dipartimento di Conoscenza della Provincia autonoma di Trento – è stata condotta all'interno del paradigma ecologico¹⁹. Sono state adottate una prospettiva di servizio, un disegno di ricerca emergente e una dimensione fortemente partecipativa. Tale approccio può essere considerato affine a quello della ricerca-educazione²⁰.

Il progetto è stato sviluppato attraverso due linee di ricerca parallele²¹: la prima ha coinvolto la scuola, la seconda i servizi territoriali coinvolti nella presa in carico di bambini e ragazzi con fragilità educative. Rispetto alla prima linea di ricerca, sono state coinvolte tutte le 104 scuole di ogni ordine e grado, ovvero dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado, formazione professionale inclusa, della provincia di Trento. È stato implementato un disegno di ricerca di tipo *mixed-method* “qual-QUAN-qual” sequenziale²² (Fig. 1), poiché si è rivelato necessario includere nell'indagine sia una fase esplorativa, sia una fase esplicativa²³. A causa della complessità e della definizione poco chiara del fenomeno, si è infatti rilevato necessario attivare innanzitutto un'indagine qualitativa esplorativa attraverso interviste semi-strutturate ri-

¹⁹ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.

²⁰ Cfr. Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante, *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI*, in <http://crespi.edu.unibo.it/>, consultato in data 05.07.2018.

²¹ Cfr. C. Girelli, A. Bevilacqua, *Dar voce alla scuola trentina, impegnata a sostenere gli alunni che “da soli non ce la fanno”: presentazione di una ricerca esplorativa*, in “RicercaAzione”, 9, 1, 2017, pp. 111-126.

²² Cfr. A. Tashakkori & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2013.

²³ Cfr. J. W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2014.

volte ai referenti BES di istituti scolastici di diversa tipologia. Successivamente, al fine di acquisire elementi di comprensione del fenomeno relativo all'intero sistema scolastico, si è fatto ricorso ad un questionario a domande aperte come strumento per la raccolta dei dati. Infine, per comprendere i risultati dell'indagine quantitativa si è ritenuto ulteriormente necessario proporre alcune interviste semi-strutturate di tipo esplicativo.



Figura 1 – Disegno di ricerca con le scuole

Rispetto alla linea di ricerca con i servizi territoriali (Fig. 2), sono stati coinvolti 62 professionisti afferenti alle istituzioni quotidianamente coinvolte nella presa in carico di bambini e ragazzi "in fascia C", ovvero 12 referenti dei servizi educativi residenziali e 19 referenti dei servizi educativi non residenziali attivi nella provincia di Trento, 19 referenti della neuropsichiatria infantile e della psicologia clinica dell'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari della Provincia autonoma di Trento, 11 referenti dei Servizi Sociali delle Comunità di Valle e del Servizio politiche sociali della Provincia autonoma di Trento, nonché la responsabile degli assistenti sociali

del Tribunale per i Minori di Trento. Per ogni tipologia di ente territoriale è stato organizzato uno specifico incontro, ponendosi come obiettivo comprendere come supportare la scuola nel suo farsi carico di situazioni di difficoltà, delineando attraverso questo insieme di sguardi esterni – quelli dei servizi territoriali che si occupano di questi soggetti – gli elementi facilitanti oppure ostacolanti lo sviluppo del progetto di vita dei bambini e dei ragazzi nella scuola. È fondamentale infatti riuscire a vedere non solo l'alunno, ma il bambino/ragazzo nella sua complessità in quanto persona, nonché lavorare in un'ottica inter-istituzionale, cogliendo il punto di vista dei differenti soggetti che fanno parte del sistema. Per giungere ad una migliore comprensione del fenomeno, lavorando in parallelo su fonti diverse, al fine di ottenere informazioni complementari, è stato implementato un disegno di ricerca di tipo convergente parallelo²⁴.

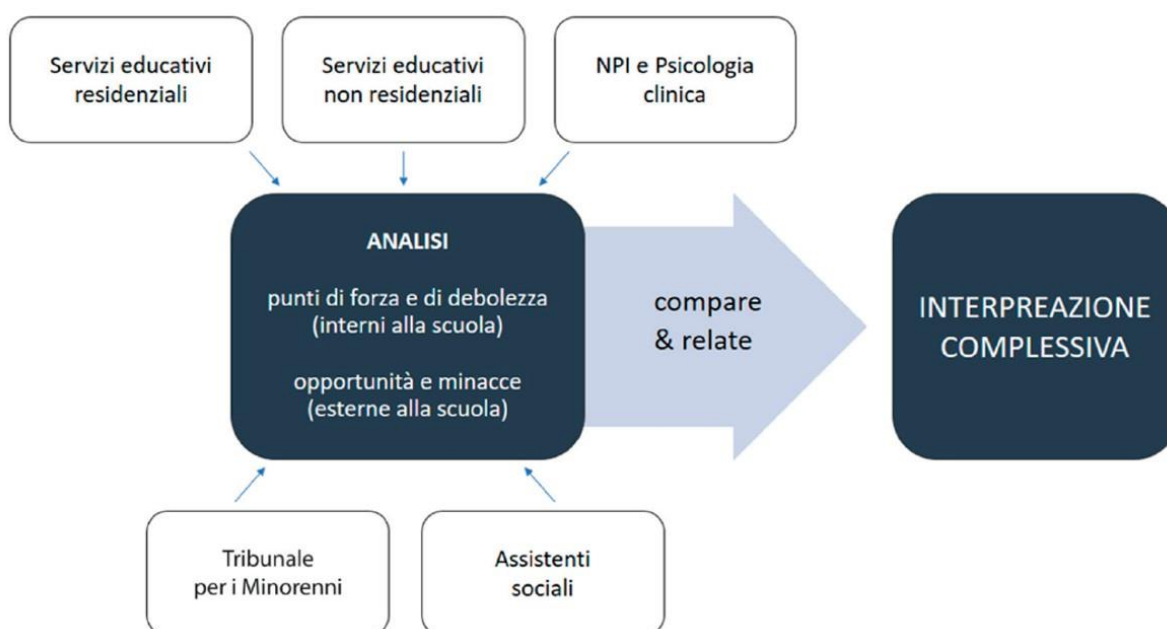


Figura 2 – Disegno di ricerca con i servizi territoriali

Per supportare tale azione si è ritenuto inoltre opportuno valorizzare la Deliberazione della Giunta provinciale n. 432/2016 in tema di fragilità in età evolutiva, la quale pone un'attenzione specifica alla salute mentale e, in una prospettiva preventiva, alle numerose patologie psichiatriche, neurologiche, nonché ai disturbi psicologici che presentano il loro esordio in età evolutiva.

²⁴ Cfr. J. W. Creswell & V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2011, 2nd ed.

5. Risultati: il ruolo della famiglia

Analizzando lo specifico ruolo giocato dalla famiglia rispetto a bambini e a ragazzi in situazione di fragilità educativa, i risultati della ricerca evidenziano come essa possa essere considerata, in relazione alle peculiarità che caratterizzano ogni specifica situazione, un fattore di rischio oppure, al contrario, un fattore di protezione.

Sia dai dati del questionario compilato dai referenti BES rispetto agli specifici casi di studenti con fragilità educative, sia attraverso le voci dei referenti dei servizi territoriali, è possibile comprendere come la famiglia possa essere considerata a volte un fattore altamente condizionante, in senso negativo, il comportamento dei bambini e dei ragazzi, concorrendo a determinare l'insorgere oppure l'aggravarsi di situazioni di fragilità.

Viene riferita in primo luogo l'assenza di una figura educativa positiva e stabile, che faciliti la costituzione di un nucleo familiare caratterizzato da una sensazione di benessere:

“Padre defunto, madre all'estero, la nonna tutrice” – SP;

“La ragazza ha subito uno shock dovuto alla perdita della mamma e dall'averla ritrovata morta” – SSSG;

“Gravi problemi familiari hanno portato alla reclusione e allontanamento del padre dal contesto familiare” – SSSG;

“L'alunno ha vissuto esperienze negative in famiglia, che hanno portato a una consistente presa in carico da parte dei servizi sociali” – SP;

“Il ragazzo ha vissuto un percorso adottivo fallimentare che lo ha portato a vivere in una casa-famiglia” – SSSG;

“Malattia grave di uno dei due genitori” – SSPG.

Laddove invece le famiglie risultano fisicamente presenti, emergono fragilità riconducibili a situazioni di scarsa tenuta educativa da parte della famiglia, anche rispetto al percorso intrapreso a livello scolastico:

“Eccessiva libertà e assenza di punti di riferimento familiare” – SP;

“Eccessivo uso di internet” – SP;

“Scarsa consapevolezza da parte della famiglia in merito agli obiettivi da perseguire” – SP;

“Certificazioni ai sensi della L.104/92 o della L.170/2010 non rinnovate o non consegnate per rifiuto della famiglia o degli stessi studenti” – FP.

Un numero significativo di bambini e ragazzi con fragilità educative fa inoltre parte di famiglie con origini non italiane, con correlate problematiche di tipo culturale, linguistico nonché socio-economico:

“L'alunna è di madrelingua albanese, si esprime con frasi molto semplici e delle volte fatica a capire il significato di vocaboli e/o consegne” – SP;

“Alunna nata in Italia da genitori stranieri” – SP;

“Ragazza di origine straniera, insicura che ha più volte evidenziato di nascondere un profondo dolore dovuto alla preoccupazione di essere promessa sposa” – SSSG.

Un ulteriore aspetto di rilievo è la deprivazione culturale, nonché la mancanza di una prospettiva di progetto di vita a livello non solo individuale, bensì anche familiare:

“Situazione di svantaggio socio-culturale dovuto a particolari condizioni familiari che com-

promettono un positivo svolgimento di formazione” – SP;

“Forte depauperazione culturale” – SP;

“Famiglia poco alfabetizzata che non riesce a sostenere lo studio a casa” – SSPG.

Si rileva, infine, la presenza di contesti familiari multi-problematici:

“Bimbo adottato, non di lingua madre, con problemi linguistici, seguito dall’età di 3 anni dalla logopedista” – SP;

“Separazione dei genitori, fratello con spettro autistico” – SP;

“Disturbo del linguaggio in disagio socio-familiare” – SSGP;

“Anno scolastico 2013/14 certificata ai sensi della legge 104/92, poi genitori separati nessuno se ne occupa più” – SSGP;

“Grave problema di salute della sorella minore, ricoverata per malattia probabilmente incurabile, genitori spesso fuori casa per seguire la sorella” – SSSP.

La presenza di un contesto familiare problematico contribuisce a determinare, nei bambini e nei ragazzi fragili, bisogni in questa stessa direzione:

“Maggiore coinvolgimento e responsabilizzazione della famiglia nei confronti della scuola” – SP;

“Bisogno di maggiore attenzione e cura da parte della famiglia” – SSGP;

“Favorire il coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica del figlio” – SSGP.

Qualora la famiglia non si riveli in grado di rispondere a tali bisogni, emerge la necessità di frequentare centri e persone esterni alla famiglia che garantiscano una continuità nella presa in carico:

“Avrebbe bisogno di essere inserito in centri educativi dove poterlo seguire nei compiti e nello studio” – SP;

“L’alunno ha bisogno di una persona che lo affianchi, lo sostenga e lo contenga nei momenti “difficili”, utilizzando strategie alternative” – SP;

“Figure di supporto continuo” – SSGP;

“Frequenza di un centro pomeridiano” – SSGP;

“Necessità di frequentare un nuovo ambiente di apprendimento” – SSGP.

Anche i referenti dei servizi educativi e socio-sanitari interpellati nell’ambito della ricerca confermano come, nello specifico caso di bambini e ragazzi per i quali sono state riscontrate fragilità, la famiglia si riveli frequentemente un nodo debole della rete educativa. Risulta a loro avviso quanto mai urgente ricominciare ad interrogarsi e trovare strategie maggiormente efficaci per coinvolgere e accompagnare le famiglie in difficoltà, instaurando con loro una relazione positiva, caratterizzata da una postura di ascolto, dialogo e fiducia reciproci. Gli strumenti fino ad oggi genericamente messi in atto dalla scuola, non risultano infatti incisivi: “I colloqui non sono sufficienti e agli incontri di sostegno alla genitorialità prendono parte sostanzialmente i genitori già virtuosi. Conseguentemente, quando le fragilità educative sono fragilità familiari, ci si ferma” (ST.EDU.NR).

Al contrario, laddove la famiglia risulti “attenta e presente” (SP), essa rappresenta un rilevante punto di forza per attivare un’efficace collaborazione con le istituzioni educative per il successo formativo del bambino o del ragazzo:

“famiglia disposta ad accettare i suggerimenti della scuola” – SP;

“la famiglia segue con attenzione il suo percorso, seguendola nei compiti e partecipando ai colloqui” – SP;

“la famiglia collabora positivamente con la scuola ed è consapevole della difficoltà della figlia” – SSGP;

“alleanza educativa con la famiglia” – FP.

6. Risultati: le strategie suggerite dalla ricerca

I risultati della ricerca evidenziano come tale polarità – famiglia considerata come fattore di rischio oppure famiglia vista come fattore di protezione – non sia una situazione immutabile, seppur risulti particolarmente difficile lavorare su tali contesti, soprattutto laddove la famiglia non si dimostri autenticamente disponibile all’ascolto, al dialogo e alla collaborazione. Sono molteplici le strategie cui le istituzioni scolastiche e territoriali ricorrono per facilitare il passaggio della famiglia da fattore di rischio, a fattore attivo di protezione.

a. Rafforzare il coinvolgimento di tutte le famiglie

In primo luogo, rafforzare il coinvolgimento della famiglia e di tutti coloro che si prendono quotidianamente cura dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative. La relazione che si ritiene maggiormente efficace dovrebbe essere *“periodica”, “frequente”, “continua”, “più puntuale”*. Tali aggettivi denotano la necessità di *“un’alleanza coerente ed efficace”* (SP) ai fini di *“condivisione e verifica del progetto educativo”* (SSPG). Attraverso l’attivazione di un *“patto di corresponsabilità con la famiglia”* (SSPG), si richiede alla famiglia, o a chi per essa, una *“condivisione dell’importanza di regole comportamentali e sociali”* (SP), nonché *“regole sulle modalità di esecuzione dei compiti”* (SP). Risulta infatti fondamentale il *“coinvolgimento del genitore nel percorso scolastico del ragazzo per favorire una maggiore consapevolezza educativa”* (SSPG). Qualora la famiglia non risulti presente, risulta altrettanto necessario un costante contatto e confronto con i professionisti delle strutture residenziali che ospitano bambini e ragazzi con fragilità educative:

“Inserito in un appartamento APPM; si effettuano incontri al bisogno con i responsabili e l’assistente sociale” – SSSP;

“Accordi con gli educatori della struttura residenziale rispetto alle richieste didattiche educative” – SSSP.

La forte asimmetria e la non valorizzazione presumibilmente percepita dalle famiglie da parte della scuola possono forse essere scardinate, secondo i referenti dei servizi territoriali, promuovendo precocemente – anche dall’asilo nido – spazi di reale partecipazione interni ed esterni alla scuola, al fine di creare con le famiglie una relazione autentica e una visione educativa condivisa. Tali strategie vanno proposte a tutte le famiglie indistintamente, in quanto risulta opportuno lavorare in una prospettiva di promozione della genitorialità che, mirando al miglioramento della qualità educativa delle relazioni familiari, sia funzionale anche a obiettivi preventivi: *“Non c’è più una distinzione così netta fra chi ha bisogno e chi no: sono bisogni*

trasversali fra fasce economiche e sociali per cui un eventuale intervento deve coinvolgere tutti” (ST.EDU.NR).

b. Costruire relazioni tra famiglia e servizi educativi territoriali

Una seconda strategia messa in atto dalle scuole e dagli istituti per rispondere ai bisogni dei bambini e dei ragazzi con fragilità educative, nonché delle loro famiglie, è mettere quest’ultime in relazione con i servizi territoriali educativi, sociali e sanitari, considerando le specifiche esigenze portate alla luce. Può risultare utile, ad esempio, uno specifico supporto di servizi extra-scolastici per percorsi di sostegno allo studio e di potenziamento delle competenze sociali e relazionali da svolgersi nell’ambito di centri diurni (“*partecipazione al centro diurno per un supporto didattico, ricreativo e relazionale*” – SP), di centri aperti (“*continuità e collaborazione di alcune attività con il centro aperto*” – SP), di centri educativi (“*condivisione degli obiettivi e monitoraggio con gli educatori del centro educativo*” – SSPG) oppure centri di aiuto allo studio e di cooperative sociali (“*servizio compiti presso cooperativa*” – SP). Anche a casa si evidenzia frequentemente “*l’affiancamento di una persona “esperta” (insegnante, educatore...)* che aiuti l’alunna a svolgere i compiti assegnati e a crearsi un metodo di studio” (SSPG).

c. Favorire la presa in carico da parte del servizio sociale o sanitario territoriale

Il coinvolgimento dei servizi socio-sanitari risulta efficace anche per la diagnosi e la presa in carico di specifiche situazioni di fragilità. Nelle risposte dei referenti sono infatti molto frequenti i riferimenti ad incontri e colloqui per l’attuazione di interventi e di percorsi maggiormente strutturati che prevedono la partecipazione attiva dei professionisti del settore sociale (“*contattati i servizi sociali*” – SP), sanitario (“*alla famiglia è stato consigliato un consulto optometrico*” – SP; “*attivazione di un percorso riabilitativo logopedico*” – SP; “*la famiglia ha avviato un percorso di psicomotricità*” – SP), della psicologia territoriale (“*la famiglia gli sta facendo fare un percorso con una psicologa dell’apprendimento*” – SP) e della neuropsichiatria infantile (“*percorso in N.P.I.*” – SP).

d. Tessere reazioni educative efficaci fra i soggetti che intervengono

Affinché qualunque progettazione abbia un esito positivo e fondamentale, queste relazioni tessute fra le persone e i professionisti che si prendono cura di bambini e di ragazzi in situazione di fragilità devono tradursi, secondo i referenti dei servizi territoriali coinvolti, in una formale rete educativa di presa in carico. Ad esemplificazione viene riferita la sperimentazione di incontri, in alcune specifiche realtà territoriali, che prevedono il coinvolgimento dell’assistente sociale, degli educatori, del minore e della sua famiglia. Nell’ambito di tali incontri è l’esperienza del minore e della sua famiglia ad essere messa al centro; il loro esito è la stesura di un progetto educativo all’interno del quale vengono descritti gli impegni di cui tutti i componenti si prendono carico per affrontare le problematiche rilevate.

e. Adottare una visione pedagogica

La costruzione di una rete educativa maggiormente aperta ed efficace può essere facilitata dal superamento o dalla riduzione delle rigidità che spesso caratterizzano le istituzioni. L'assunzione di procedure maggiormente semplici o flessibili si auspica possa condurre ad una conseguente diminuzione degli atteggiamenti rinunciatari dei caregivers, individuando al contempo nuovi modi di dialogare e collaborare fra i molteplici nodi della rete educativa.

Nello specifico i referenti dei servizi sanitari (psicologia territoriale e neuropsichiatria infantile) sottolineano come, nel caso di bambini e ragazzi con problematiche non afferenti alla sfera psicologica, bensì educativa, sociale, relazionale e culturale, procedere esclusivamente con una diagnosi, come spesso viene richiesto, non risponda ai reali bisogni del soggetto. Questa tipologia di problematiche, emerge nel dibattito, riguarda situazioni *“che non possono essere prese in carico da un servizio, piuttosto che da un altro, con un rimpallo continuo di responsabilità. Serve una risposta di rete, di cooperazione. Bisogna uscire dalle logiche note e pensare ad un utilizzo del territorio in cui anche noi entriamo, ma con un coinvolgimento responsabile anche della famiglia”* (ST.PSI).

Dalle parole degli stessi referenti dei servizi territoriali è emerso come risulti fondamentale, per tutti i soggetti coinvolti, adottare una visione pedagogica, e non medicalizzante, rispetto alle problematiche dei bambini e dei ragazzi con fragilità. Essa si ritiene possa facilitare una migliore comprensione dell'effettivo stato di vulnerabilità o di disfunzione, e l'eventuale necessità di procedere con un processo di certificazione. Questa dimensione pedagogica può essere la base per costruire e condividere un nuovo linguaggio comune quotidiano che contribuisca al superamento, per le diverse professionalità coinvolte, di forma comunicative patologiche che spesso sfociano in etichettature e stigmatizzazioni.

f. Immaginare, attivare e mantenere l'operatività delle reti

Nelle scuole e negli istituti caratterizzati da un significativo livello di cultura sul tema dell'inclusione, un nodo centrale della rete nei percorsi di identificazione delle fragilità educative, nonché di progettazione e implementazione di strategie finalizzate a rispondere ai bisogni degli studenti in tale situazione, va riconosciuto essere il referente BES. Attivare una rete per la presa in carico dello studente, viene solitamente riconosciuto come un suo compito:

Tutto passa anche da me. Arriva un bambino o si evidenzia a un certo punto del suo percorso scolastico che questo bambino ha dei problemi, le maestre o comunque i docenti, mi contattano e mi dicono “C'è questo bambino che ha questi problemi. Che cosa facciamo?” Ed io: “Sentiamo la famiglia, sentiamo se c'è un qualche cosa, se il problema può essere demandato a qualcuno da analizzare” (IC.04).

Nel caso specifico di famiglie fragili molti dei referenti BES hanno sottolineato come siano loro a ‘tenere le redini’ della situazione scegliendo le strategie migliori da adottare in relazione alle specificità di ogni singolo bambino o ragazzo, e dei relativi contesti di appartenenza e di riferimento. La loro azione di regia, seppur ben presente, appare quasi in secondo piano rispetto alle persone che quotidianamente si relazionano con il bambino o con il ragazzo, i geni-

tori e gli insegnanti in primis:

Sono degli interventi un po' più estemporanei seppur costanti nel tempo, però che riguardano l'incontro con la famiglia, l'incontro con l'alunno, la mia supervisione di una metodologia di lavoro dell'alunno, se e necessario poi filtrare, cercare di osservare se ci siano effettivamente delle difficoltà di tipo scolastico, allora il genitore passa dall'ufficio e magari fa due o tre incontri con me e studiamo insieme qualcosa per vedere un po' l'approccio a casa e a scuola. [...] Ho altre situazioni per le quali invece i genitori risultano un po' sfuggenti, quindi è più difficile... (IC.03)

Questa figura di *middle management* risulta ancor più determinante nei casi di fragilità familiare:

Secondo me serve sapere perché quel ragazzino lì non ce l'ha una valutazione. Fa la differenza “non l'ho mai mandato, non l'ho mai inviato, il genitore non vuole”. A volte i genitori non vogliono e te lo dicono, quindi non accettano l'invio, oppure accettano, ma poi non portano a termine il percorso e anche qua sono cose diverse, capisci? [...] La famiglia che non va perché ti dice: “No, non vado, non ci credo”, poi tu ci metti un tipo di rapporto che è molto diverso. I nostri nomadi, zingarelli, tutti sbrindellati, se io non li accompagno e non faccio la telefonata giù all'azienda, loro non... Ma non perché non vogliono, ma perché sono disorganizzati, si perdono. Allora l'accompagnamento è diverso. All'altra famiglia che invece dice: “No, perché non voglio”; allora faccio un altro lavoro. Lascio che passino due mesi. Torno con qualche altro elemento. Cerco di conquistarli alla causa, ma faccio un lavoro completamente diverso. (IC.01)

Le udienze, i colloqui con le famiglie... Noi abbiamo delle udienze fisse durante la mattina oppure quelle generali. Lavoriamo in questo quartiere debole da tutti i punti di vista [...] I genitori, se hanno uno straccio di lavoro, molto spesso è in nero, non è che può prendersi il permesso. [...] La strategia può essere che la mamma la vedi alle otto meno un quarto. Alle sei e un quarto di sera. Alle ore mensa, cioè fuori dei tuoi orari di servizio o di udienza. Quella è una grandissima strategia, chiamare la mamma nell'orario in cui quella mamma e lì, e fare il PEP. (IC.01)

Anche i referenti dei servizi interpellati confermano il ruolo centrale della scuola e, in particolare, di referenti BES “*sensibili, attivi e informati*” per costruire e/o potenziare la rete educativa con le agenzie territoriali, ma soprattutto con le famiglie, in particolare laddove esse risultino carenti o presentino problematiche quali la mancanza di un linguaggio comune, pregiudizi rispetto ad alcune tipologie di enti, difficoltà di comunicazione, il restare disorientativi tra i diversi servizi.

7. Conclusioni

Dalla lettura di quanto presentato emerge la consapevolezza della complessità del rapporto scuola-famiglia nelle situazioni di fragilità educativa. È un fenomeno rispetto al quale non è possibile pensare a soluzioni univoche, immediate e certe, poiché ogni realtà ha proprie peculiarità con le quali confrontarsi per trasformare i vincoli in possibili risorse, l'estraneità o il con-

flitto aperto in possibile atteggiamento di apertura/fiducia e alleanza.

Gli adulti responsabili di questi studenti che 'da soli non ce la fanno' sono spesso essi stessi adulti fragili con i quali è importante trovare modalità relazionali in grado di attivarne le risorse e di renderli co-protagonisti, non semplici utenti, destinatari di interventi. Nell'analisi delle situazioni che hanno riscontrato un miglioramento nel percorso degli studenti si riscontra spesso, come elemento cruciale, proprio questo cambiamento di atteggiamento della famiglia. Questa considerazione porta ad una responsabilità personale di quanti operano professionalmente in queste situazioni, nonché alla necessità di una strategia sovra-istituzionale.

A livello personale, a chi opera professionalmente con queste famiglie, siano essi insegnanti, educatori, assistenti sociali o psicologi, è richiesta l'assunzione di alcune posture relazionali²⁵ per rendere possibile l'attivazione delle risorse di cui la famiglia dispone:

- *farsi responsabili* richiede di lasciarsi continuamente interpellare dalle situazioni di fragilità degli studenti e delle loro famiglie senza attivare meccanismi espulsivi o di colpevolizzazione, stando nelle situazioni in una relazione autentica che non si lascia ingabbiare dai ruoli, ma li considera al servizio della promozione dell'umanità dell'altro;

- *avere rispetto*, poiché ogni situazione è unica e chiede di essere ascoltata, conosciuta e accompagnata con questa consapevolezza. Rispettare significa accogliere e riconoscere la singolarità. Avere rispetto dell'altro, a tutti i livelli, è anche generativo delle proprie potenzialità. Sentirsi rispettati e riconosciuti nella propria singolarità consente infatti di sentirsi protagonisti e responsabili della propria azione;

- *agire con flessibilità*. La formalizzazione di regole e prassi valide per tutti è una necessità delle istituzioni, d'altra parte il rispetto della singolarità, soprattutto quando questa è caratterizzata da gravi fragilità, molte volte fatica a stare in percorsi prestabiliti. La norma dà certezza, in alcuni casi però non risponde alla singolarità. Agire con flessibilità risulta però possibile solo in una cultura professionale e istituzionale fortemente centrata sulla responsabilità interpretativa dei diversi soggetti e non sull'esecutività applicativa.

- *assumere il progetto di vita come orizzonte*. L'assunzione dell'orizzonte del progetto di vita aiuta chi opera con questi studenti e le loro famiglie a ridefinire gli obiettivi che ci si pone rispetto al minore e ad assumere una prospettiva utile a percepire la parzialità della propria azione, con la necessaria interdipendenza positiva con tutti i soggetti implicati.

A livello istituzionale, la ricerca ha evidenziato la necessità di un lavoro educativo di rete, come elemento la cui presenza è in grado di incidere positivamente nelle situazioni, anche in quelle più critiche. A fronte delle situazioni di fragilità educative incontrate e della loro complessità, si richiede una condivisione ampia della responsabilità educativa: dentro la scuola, ma anche nel territorio²⁶. Riconoscere e realizzare un'interdipendenza positiva tra le diverse azioni dei soggetti che si prendono cura del progetto di vita di questi studenti è un compito che le singole istituzioni non possono assolvere a compartimenti stagni, ma creando sinergie²⁷.

²⁵ Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.

²⁶ Cfr. L. Pati, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, Brescia, La Scuola, 1990.

²⁷ Cfr. O. Vito, M. Pacucci, *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*, Roma, LAS, 2005.

Agire quanto richiesto dal proprio ruolo è necessario, ma in molti casi insufficiente: la singolarità delle situazioni richiede la capacità di interpretare i propri mandati istituzionali in modo da rispondere efficacemente ai bisogni di crescita degli studenti e al coinvolgimento delle loro famiglie. Molte delle azioni attivate portano il segno di questa consapevolezza rispetto all'interdipendenza positiva che lega l'efficacia del proprio intervento con l'integrazione e il successo degli altri interventi, poiché non basta agire bene da soli, ma è necessario farlo insieme, attivando reti educative capaci di sostenere e accompagnare il progetto di vita del minore nella sua globalità²⁸. Rispetto all'attivazione e alla 'manutenzione' delle reti educative sui singoli casi si è rivelata preziosa l'azione dei referenti BES delle singole scuole, sia per la promozione della cultura dell'inclusione all'interno della scuola, sia per la loro capacità di integrare efficacemente con i servizi e le risorse, anche informali, del territorio.

Rispetto agli studenti che 'da soli non ce la fanno' e alle loro famiglie, spesso anch'esse 'fragili', se non dal punto di vista socio-economico, certamente da quello della tenuta educativa, la sfida – raccontata sia in positivo sia in negativo nella ricerca – è quella di rendere effettivo, e non puramente formale, il dialogo tra scuola e famiglia, ma anche a livello di rete educativa, superando il solo livello informativo e di azioni in parallelo, per co-costruire progetti e interventi realmente condivisi ed efficaci ai fini della promozione dei percorsi di vita, e non solo scolastici, di questi minori.

8. Bibliografia di riferimento

Bartolomeo A., *Le relazioni genitori insegnanti*, Brescia, La Scuola, 2004.

Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante, *Un'idea comune di Ricerca-Formazione all'interno del Centro CRESPI*, in <http://crespi.edu.unibo.it/>, consultato in data 05.07.2018.

Creswell J. W., Plano Clark V. L., *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2011, 2nd ed.

Creswell J. W., *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2014.

Decreto del Presidente della Provincia n. 17-124/Leg dell'08.05.2008, *Regolamento per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali*, in https://www.consiglio.provincia.tn.it/doc/clex_18146.pdf?zid=0b0b6842-d124-420a-9f79-f8c92fd26aaf, consultato in data 05.07.2018.

Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Early School Leaving and Learners with Disabilities and/or Special Educational Needs. A Review of the Research Evidence Focusing on Europe*, in [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20-](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Early%20)

²⁸ Cfr. C. Girelli, *Il lavoro educativo nella comunità locale. Ricerca sulle pratiche del servizio educativo territoriale dell'ovest veronese*, Verona, Cortina, 2017.

School%20Leaving%20Literature%20Review.pdf, consultato in data 05.07.2018.

European Commission, EACEA, Eurydice, Cedefop, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*, in <http://app.parlamento.pt/upload/Comunicar/Anexos/2015/N3/earlyleaving.pdf>, consultato in data 05.07.2018.

European Commission, *Education & Training 2020. Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving – Policy messages*, in http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_en.pdf, consultato in data 05.07.2018.

Girelli C., *Per una scuola inclusiva*, in Girelli C. (a cura di), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*, Brescia, La Scuola, 2011.

Girelli C., Bevilacqua A., *Dar voce alla scuola trentina, impegnata a sostenere gli alunni che "da soli non ce la fanno": presentazione di una ricerca esplorativa*, in "Ricercazione", 9, 1, 2017, pp. 111-126.

Girelli C., Bevilacqua A., *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*, Trento, IPRASE, 2018.

Girelli C., *Il lavoro educativo nella comunità locale. Ricerca sulle pratiche del servizio educativo territoriale dell'ovest veronese*, Verona, Cortina, 2017.

lanes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2006.

ISTAT, *Rapporto annuale 2016. La situazione del Paese*, in <https://www.istat.it/it/files/2016/05/Ra2016.pdf>, consultato in data 05.07.2018.

Kelley M. L., *Comunicazioni scuola-famiglia. Come coinvolgere i genitori nella gestione dei problemi educativi*, Trento, Erickson, 1994.

Macleod G., Munn P., *Social, emotional and behavioural difficulties: A different kind of special educational need?*, in "Scottish Educational Review", 36, 2, 2004, pp. 169-176.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Patto educativo di corresponsabilità*, DPR 24 giugno 1998, n. 249, modificato dal DPR n. 235 del 21 novembre 2007-art. 5-bis, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>, consultato in data 05.07.2018.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, in <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92?version=1.0>, consultato in data 05.07.2018.

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.

OECD, *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, in https://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en, consultato in data 05.07.2018.

Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF. *Classificazione Internazionale del Funziona-*

mento, della disabilità e della salute, Trento, Erickson, 2002 (ed. or. 2001).

Pati L., *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, Brescia, La Scuola, 1990.

Save The Children, *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, in <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>, https://www.consiglio.provincia.tn.it/doc/clex_18146.pdf?zid=0b0b6842-d124-420a-9f79-f8c92fd26aaf, consultato in data 05.07.2018.

Tashakkori A., Teddlie C., *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2013.

Vito O., Pacucci M., *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*, Roma, LAS, 2005.

Received: July 12, 2018
Revisions received: July 31, 2018/September 1, 2018
Accepted: September 5, 2018