

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in  
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA  
PROGRAMMAZIONE E GESTIONE DEI SERVIZI EDUCATIVI



TESI DI LAUREA MAGISTRALE

**FUNZIONE E SUPPORTO EDUCATIVO DEI SERVIZI  
NELL'AMBITO CRITICO DELLA DISPERSIONE  
SCOLASTICA**

RELATORE  
PROF.SSA MARINA DE ROSSI

LAUREANDA: RENOSTO FEDERICA  
MATRICOLA: 1207735

## SOMMARIO

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPITOLO 1.....</b>	<b>7</b>
<b>LA DISPERSIONE SCOLASTICA.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 ANALISI DATI.....</b>	<b>9</b>
1.1.1 ANALISI DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, MINISTERO DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA.....	9
1.1.2 INDAGINE SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA DA IPSOS, ISTAT E INAPP.....	15
<b>1.2 FATTORI CHE CONTRIBUISCONO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA.....</b>	<b>16</b>
1.2.1 FATTORI ASCRITTI.....	17
1.2.2 FATTORI DI CONTESTO.....	18
1.2.3 FATTORI INDIVIDUALI.....	18
<b>1.3 DISPERSIONE IMPLICITA.....</b>	<b>19</b>
1.3.1 PROVA INVALSI.....	20
<b>1.4 L'ABBANDONO SCOLASTICO NEL TRIVENETO.....</b>	<b>23</b>
1.4.1 FRIULI VENEZIA GIULIA.....	23
1.4.2 VENETO.....	24
1.4.3 TRENTO ALTO ADIGE.....	25
<b>CAPITOLO 2.....</b>	<b>27</b>
<b>LA SCUOLA E LE RETI ATTORNO AD ESSA.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 MIGLIORARE E CREARE LE CONDIZIONI PER L'APPRENDIMENTO.....</b>	<b>28</b>
2.1.1 COSA POTREBBE FARE NEL CONCRETO LA SCUOLA?.....	29
<b>2.2 LO STUDENTE E LA SCUOLA.....</b>	<b>33</b>
2.2.1 LE CONDIZIONI DELLO STUDENTE.....	33
2.2.2 L'INTERUZIONE DELLA SCUOLA.....	34
<b>2.3 LAVORARE IN RETE.....</b>	<b>36</b>
2.3.1 IL TERRITORIO.....	37
<b>2.4 PROCEDURE PRATICHE DELL'ATTIVAZIONE DELLA RETE DA PARTE DELLA SCUOLA.....</b>	<b>39</b>
<b>CAPITOLO 3.....</b>	<b>41</b>
<b>PROCEDURA PER LA SEGNALAZIONE.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 SEGNALAZIONE AL SERVIZIO SOCIALE.....</b>	<b>42</b>
3.1.1 SEGNALAZIONE OBBLIGATORIA.....	43
3.1.2 INDAGINE SOCIALE.....	43
<b>3.2 I SOGGETTI DELLA SEGNALAZIONE.....</b>	<b>44</b>
3.2.1 I COMUNI.....	45
3.2.2 LE AZIENDE ULSS.....	45
3.2.3 LE COMUNITA' D'ACCOGLIENZA.....	45
<b>3.3 COSA AVVIENE DOPO LA SEGNALAZIONE.....</b>	<b>46</b>

3.3.1 INTERVENTI DI CURA.....	47
3.3.2 UNITA' VALUTATIVA MULTIDIMENSIONALE DISTRETTUALE (UVMD).....	48
3.3.3 IL PROGETTO QUADRO.....	48
3.3.4 IL PROGETTO EDUCATIVO INDIVIDUALE (PEI).....	50
3.3.5 LA FASE DI MONITORAGGIO E VERIFICA.....	51
3.3.6 FOLLOW UP.....	52
<b>CONCLUSIONE.....</b>	<b>53</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>54</b>

# INTRODUZIONE

Ho deciso di scrivere questa tesi per un evento che è accaduto nella struttura in cui lavoro. Sono educatrice in una comunità per minori diurna, lavoro presso questa struttura da cinque anni. Quando ho iniziato, c'era un ragazzo, O., che all'epoca aveva undici anni, mi era stato descritto come un ragazzo ribelle, senza autocontrollo, irrispettoso, con poca autostima. Quando l'ho conosciuto abbiamo parlato molto e siamo riusciti a creare un rapporto fondato sul rispetto e sulla fiducia reciproca.

Ai vari colloqui con i professori della scuola secondaria di primo grado, la madre era sempre presente, signora marocchina, grande lavoratrice, che però ha avuto un passato molto impegnativo, a causa dell'ex marito. L'uomo è stato arrestato quando O. aveva quattro anni.

A O. è stato certificato un disturbo della condotta all'età di sette anni.

I professori hanno avuto molte difficoltà nella gestione di O, non riuscivano a condurre la lezione a causa del suo comportamento e l'unica soluzione che hanno provato è stata quella di, insieme all'insegnante di sostegno, allontanarlo dall'aula, isolato da tutti.

Quando è arrivato il momento di dover iscrivere O. alla scuola secondaria di secondo grado, sono iniziati i primi problemi.

Due scuole hanno rifiutato la sua richiesta, ufficialmente perché erano già terminati i posti disponibili, ufficiosamente perché si trattava di un ragazzo troppo problematico e sarebbe stato difficile mantenere un clima adeguato in classe per poter svolgere le lezioni.

Dopo vari tentativi, è stato iscritto in un Centro Professionale, indirizzo meccanica.

Il primo giorno di scuola, il Preside ha contattato la madre perché il figlio aveva fumato una sigaretta nella navetta scolastica.

Il secondo giorno di scuola, il Preside ricontatta la madre perché il figlio era uscito dalla classe senza permesso.

Seconda settimana, il Preside contatta nuovamente la madre perché il figlio ha insultato un professore, è stato sospeso per tre giorni.

Terza settimana di scuola, noi educatori, insieme all'assistente sociale e la psicologa del Servizio Età Evolutiva che seguivano il caso del minore, abbiamo chiesto un incontro con il consiglio docenti per cercare di capire quale fosse la situazione.

Alla riunione erano presenti tutti i professori e ci hanno informato che il giorno successivo ci sarebbe stato un consiglio dei docenti per decidere il provvedimento da prendere nei confronti di O. a causa di tutte le violazioni del regolamento. L'unica proposta era la sospensione definitiva, ciò comportava la non possibilità di frequentare le lezioni fino al termine dell'anno scolastico, quindi bocciatura, ma non c'era la possibilità di fargli cambiare scuola perché, non essendo un'espulsione, lui sarebbe risultato ancora iscritto.

Abbiamo cercato di analizzare il problema insieme al consiglio e proporre alternative perché, tenerlo a casa per tutti quei mesi senza fare niente, sarebbe stato molto rischioso per O., ma le nostre parole e le nostre proposte non sono state ascoltate e due giorni dopo è stato comunicato alla madre la decisione della sospensione definitiva.

Questo fatto è successo a ottobre del 2019 e da quel momento O. non ha più frequentato la scuola, è stato inserito in due comunità educative residenziali dalle quali però è scappato. Al momento vive con il padre, appena uscito di prigione, il quale ha ripreso la vita illegale che praticava prima.

Con questo elaborato vorrei analizzare i dati riguardo la dispersione scolastica in Italia, cercando di comprendere nel primo capitolo i numeri reali, degli studenti e studentesse, che hanno abbandonato la scuola in Italia.

I dati sono stati pubblicati a luglio del 2019 nel sito del MIUR, differenziando in base alle aree geografiche e al grado scolastico.

Nel secondo capitolo analizzerò la rete dei servizi che sono collegati alla scuola.

Infine, nel terzo capitolo parlerò di come avvengono le segnalazioni, le procedure, il monitoraggio e la verifica nel caso in cui la scuola dovesse segnalare una difficoltà in un minore.

Personalmente, credo, che esistano già i mezzi per poter aiutare i ragazzi in difficoltà, però bisogna fare in modo che vengano attivati. L'obiettivo dev'essere di diminuire il più possibile il tasso di abbandono scolastico, focalizzandosi sulle

esigenze di uno singolo studente. Non credo che sia produttivo guardare al gruppo classe come ad un gruppo unico, è composto da tanti singoli individui, ognuno con le proprie capacità, problematicità e differenze. L'obiettivo dev'essere quello di mettere in luce queste diversità per poterle valorizzarle.

# CAPITOLO 1

## LA DISPERSIONE SCOLASTICA

Il concetto di dispersione scolastica e formativa si riferisce all'abbandono dei percorsi formativi previsti dalla legge nel sistema di istruzione italiano, senza il conseguimento di una qualifica o di un diploma di scuola secondaria di secondo grado. In Italia vige il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, che ha inizio con l'iscrizione alla prima classe della scuola primaria, sino al conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria di secondo grado o di una qualifica professionale, di durata almeno triennale, entro il diciottesimo anno di età.

Il sistema educativo italiano prevede, dopo la scuola secondaria di primo grado, la possibilità di scelta tra Licei, Istituti Tecnici, Istituti Professionale e percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (CFP).

L'abbandono scolastico, dal punto di vista educativo e dell'intera società, si può considerare un vero fallimento. Per un giovane, lasciare gli studi prima del tempo significa avere più difficoltà nel trovare un'occupazione stabile. Quindi anche maggiori probabilità di ricadere nell'esclusione sociale.

L'Unione Europea aveva fissato come obiettivo che, entro il 2020, i giovani europei tra i 18 e i 24 anni senza il diploma superiore (o qualifica professionale) dovessero essere meno del 10% del totale. A livello continentale nel 2019 i dati erano del 10,3%. L'Italia è il quarto paese dove il fenomeno dell'abbandono scolastico ha l'indice più alto, dopo Malta, Spagna e Romania. Negli ultimi anni sono stati fatti degli sforzi per ridurre gli abbandoni in Italia: dal 19% del 2009 siamo scesi al 13,5% nel 2019.

Con il termine dispersione scolastica si intende l'insieme dei fattori che prolungano o interrompono il normale percorso scolastico<sup>1</sup>. Questi fattori sono identificati in:

---

<sup>1</sup> Insuccessi e Abbandono scolastico in adolescenza di Carmelo Sandomenico  
<http://www.kairopsicologia.it/pdf/Insuccessi%20e%20abbandono%20scolastico%20i%20in%20adolescenza.pdf>

- Mancati ingressi
- Evasione dell'obbligo
- Frequenze irregolari
- Bocciature
- Ripetenze
- Abbandoni

Dispersione scolastica non vuole dire solo abbandono scolastico ma implica tutti quelli elementi che fanno riferimento agli insuccessi scolastici che però, se non analizzati, potrebbero portare all'allontanamento degli studenti dalla scuola.

Il termine drop-out, di origine anglosassone, significa “spinti fuori”, “lasciati andare”, indica i giovani che hanno abbandonato la scuola anticipatamente e quindi senza aver ricevuto una certificazione formale. L'autore del libro *Drop-out*<sup>2</sup>, Federico Batini, ha raccolto le esperienze di 67 giovani, tra i 16 e i 18 anni, che hanno abbandonato la scuola prematuramente, per cercare di capirne le motivazioni. La ricerca è stata effettuata tramite delle interviste semi-strutturate.

I risultati di questa indagine hanno evidenziato che gli studenti hanno abbandonato la scuola, non per la scarsa voglia, volontà o motivazione personale, ma a causa del poco coinvolgimento e della poca comprensione all'interno del sistema scolastico.

Morrow G.<sup>3</sup> distingue cinque categorie di drop-out:

1. I cacciati: allievi indesiderabili che la scuola cerca attivamente di allontanare
2. I disaffiliati: studenti che non provano attaccamento per la scuola
3. Le mortalità educative: studenti che non riescono a completare il ciclo di studi
4. I drop-out capaci: studenti che hanno capacità adeguate ai programmi scolastici, ma non riescono a adeguarsi alle richieste della scuola

---

<sup>2</sup> Francesco Batini, *Drop-out*, 2014 Fuorionda

<sup>3</sup> Morrow G., “Standardizing practice in the analysis of school drop-outs” in: Natriello G. (a cura di) *School Drop-outs. Patterns and Policies*, Teachers College Press, New York 1986



5. Stop out: gli studenti che lasciano la scuola per un breve periodo, dopo il quale rientrano.

LeCompte e Dworkin distinguono tra dropped out e tuned out: il primo termine identifica gli studenti che hanno abbandonato fisicamente la scuola mentre i tuned out sono gli studenti che continuano a frequentare la scuola, nonostante non siano sintonizzati con essa, ma non trovano altre alternative. Nel secondo caso, non c'è un vero e proprio abbandono scolastico, ma il rendimento è molto scarso e c'è una scarsa fiducia nelle proprie possibilità e un disinteresse nell'apprendere.

## 1.1 ANALISI DATI

Per ora prenderemo in considerazione solo i dropped out, cioè la dispersione scolastica intesa come abbandono vero e proprio.

### 1.1.1 ANALISI DEL MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, MINISTERO DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA

A luglio 2019 sono stati pubblicati, nel sito del MIUR, a seguito dell'attivazione dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS), i dati relativi alla dispersione scolastica nell'anno 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018. In particolare, sono stati analizzati i dati di tre categorie:

1. Alunni che hanno frequentato la scuola secondaria di I grado e che hanno interrotto la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno scolastico e alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (I e II anno della scuola secondaria di I grado) e che non hanno superato l'anno; quindi, hanno abbandonato tra un anno e il successivo.
2. Alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico (il III anno di corso della scuola secondaria di I grado) e che non sono passati alla scuola secondaria di II grado.
3. Alunni che hanno frequentato la scuola secondaria di II grado e che hanno interrotto la frequenza senza valida motivazione prima del termine dell'anno e alunni che hanno frequentato l'intero anno scolastico ma che non sono passati all'anno successivo.

1. I dati dimostrano che gli studenti iscritti all'inizio dell'anno 2016/2017 alla scuola secondaria di I grado erano 1.703.000, di cui 6.224 hanno interrotto la frequenza scolastica nel corso dell'anno e non vi sono rientrati l'anno successivo. Nello specifico, gli alunni che hanno abbandonato la scuola tra il I e II anno di scuola secondaria di I grado sono 5.586, che rappresenta lo 0,32% del totale dei frequentanti.

Analizzando questo dato per genere, i maschi che hanno abbandonato la scuola sono lo 0,77% mentre le femmine lo 0,59%.

Se vogliamo analizzare i dati in base alla distribuzione territoriale, notiamo che la maggiore propensione all'abbandono è riscontrata nelle aree più disagiate del paese. Tra le singole Regioni spiccano la Sicilia con 1,2%, Calabria e Lazio con lo 0,8%, mentre le percentuali più basse si evidenziano in Emilia-Romagna 0,4%, Veneto e Basilicata con lo 0,5%.

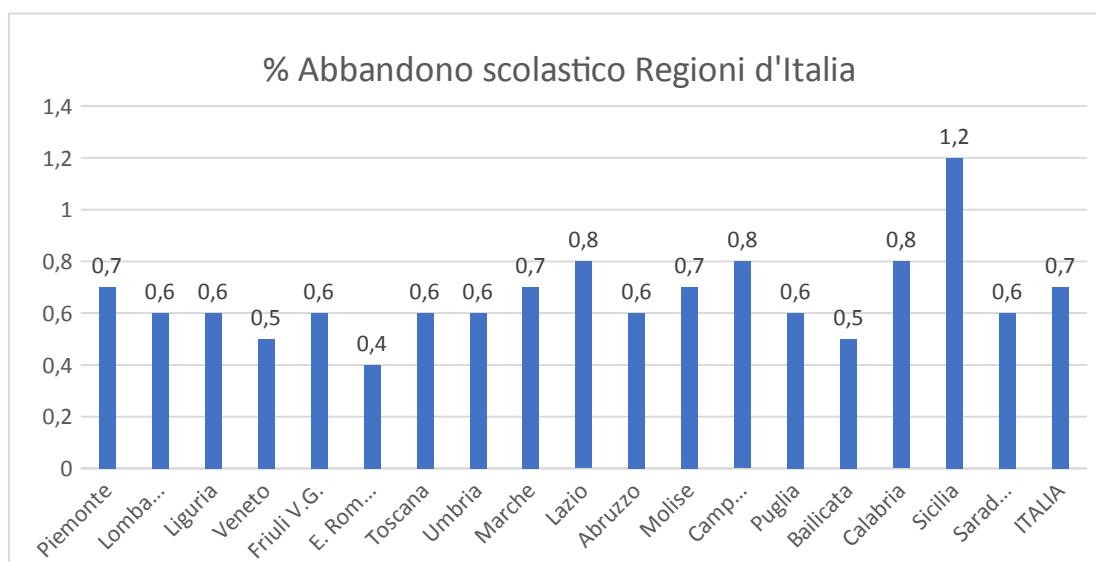


Tabella 1: percentuale di abbandono scolastico nelle diverse Regioni d'Italia. Fonte: MIR – DGCASIS – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - ANS

Per quanto riguarda la cittadinanza degli alunni, la dispersione scolastica colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani; nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri che abbandonano la scuola è del

2,92% contro lo 0,45% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Gli stranieri nati all'estero sono in maggior difficoltà rispetto agli stranieri di seconda generazione.

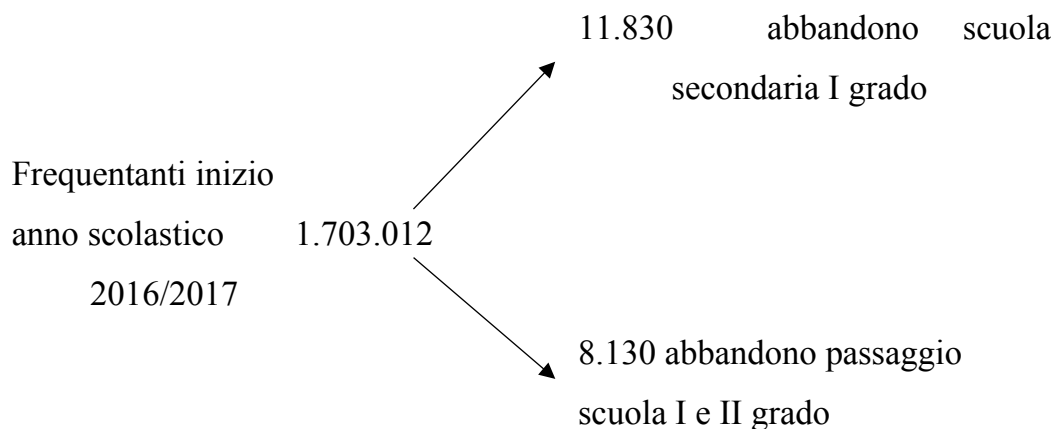
2. Gli alunni che hanno abbandonato il sistema scolastico tra il I e il II ciclo sono complessivamente 8.130. Anche in questo caso, il fenomeno della dispersione scolastica interessa maggiormente i maschi rispetto alle femmine, rispettivamente l'1,61% contro l'1,27%. Per quanto riguarda la distribuzione territoriale, le differenze sono meno consistenti, in particolari le regioni insulari presentano un tasso di abbandono dell'1,75%, il Nord Est dell'1,47%, il Nord Ovest e il Sud dell'1,44%, il Centro dell'1,29%.

All'interno di questi dati non sono stati presi in considerazione coloro che hanno aderito al sistema di iscrizione ai corsi presso i Centri di Istruzione e Formazione Professionali, svolti in strutture accreditate dalle Regioni, che danno la possibilità di ricevere una qualifica professionale per entrare presto nel mondo del lavoro.

Anche nel passaggio tra cicli, il fenomeno della dispersione colpisce maggiormente i cittadini stranieri, il 5,21% contro l'1,08%, in particolare gli alunni con cittadinanza non italiana nati all'estero hanno un tasso di abbandono del 6,76%, mentre quelli nati in Italia hanno il 3,49%.

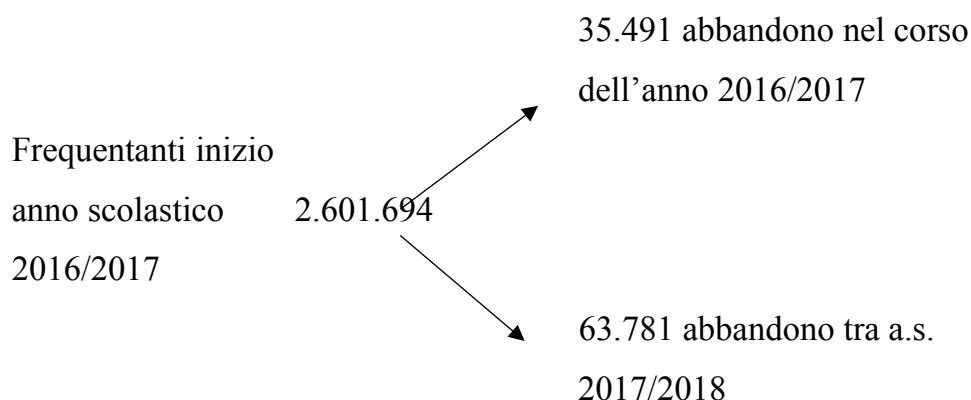
Se andiamo ad analizzare gli alunni in regola e quelli in ritardo scolastico, vediamo notevoli differenze. Nel passaggio tra la scuola secondaria di I grado e di II grado, chi aveva al massimo 13 anni (in regola) aveva un tasso di abbandono dello 0,7%, chi aveva 14 anni il 4,7%, chi 15 anni il 16% e infine, chi aveva più di 15 anni il 33,8%.

Analizzando l'insieme di tutti questi dati, la scuola secondaria di I grado a inizio anno scolastico 2016/2017, aveva 1.703.012 frequentanti, 19.960, cioè l'1,17%, ha abbandonato il percorso scolastico.



3. Per quanto riguarda l'analisi dei dati della dispersione scolastica nella scuola secondaria di II grado, bisogna fare una distinzione tra:

- Abbandono in corso d'anno: nei 5 anni di corso
- Abbandono tra un anno e il successivo



L'abbandono complessivo è pari al 3,81%, 99.272. Per la popolazione studentesca maschile l'abbandono è pari al 4,6%, mentre per la popolazione femminile al 3%. L'abbandono complessivo è molto elevato nel primo anno di corso, pari al 6,2%, nel secondo anno al 3,9%, il terzo al 3,7% e per il quarto al 3,6%. Al quinto anno di corso l'abbandono scolastico è pari solo allo 0,9%.

Anche in questo caso, le Regioni del meridione, comprese quelle insulari, hanno riportato tassi più alti di abbandono, pari al 8,6%, il Nord Ovest presenta un tasso del 3,8%, Italia Centrale del 3,5% e Nord Est 3,3%.

Per ciascun anno scolastico l'abbandono registrato per la popolazione maschile è maggiore rispetto a quello femminile:

- Primo anno popolazione maschile: 7,4%  
Primo anno popolazione femminile: 4,9%
- Secondo anno popolazione maschile: 4,6%  
Secondo anno popolazione femminile: 3,1%
- Terzo anno popolazione maschile: 4,4%  
Terzo anno popolazione femminile: 3%
- Quarto anno popolazione maschile: 4,5%  
Quarto anno popolazione femminile: 2,7%
- Quinto anno popolazione maschile: 1,1%  
Quinto anno popolazione femminile: 0,8%

Relativamente alla cittadinanza degli alunni è evidente che, anche per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado, il fenomeno della dispersione colpisca maggiormente i cittadini stranieri. I dati raccolti riportano una percentuale pari al 10,5% di alunni stranieri che hanno abbandonato la scuola, contro il 3,3% degli alunni con cittadinanza italiana.

Gli alunni maggiormente interessati al fenomeno della dispersione scolastica sono quelli in ritardo scolastico, il 13,7% contro l'1% degli alunni in regola. Gli alunni con età superiore ai 18 anni hanno riportato una percentuale di abbandono pari al 10,9%.

Unendo tutti questi dati, si può notare che gli alunni con un tasso di abbandono più elevato sono gli alunni maschi di età superiore a 18 anni.

Di particolare interesse è analizzare la differenza di dispersione scolastica nei vari percorsi di studio.

La scelta del percorso di studi del minore dipende da vari fattori, tra cui la condizione sociale, professionale e culturale dei genitori.

*“Gli studenti si auto selezionano nelle diverse tipologie di istruzione secondaria (o nell'abbandono scolastico) sulla base dei risultati precedenti conseguiti e della professione e del titolo di studio dei propri genitori. Tale meccanismo*

*determina una segmentazione della popolazione di studenti (ad esempio tra licei e scuole professionali) fortemente correlata con le classi sociali di provenienza.”<sup>4</sup>*

Questo tipo di fenomeno contribuisce a riprodurre e ad aggravare le disuguaglianze già esistenti nella società. se la scelta tra liceo e professionale dipende dalla condizione sociale dello studente ciò genera due canali di istruzione, uno classificato migliore dell'altro.

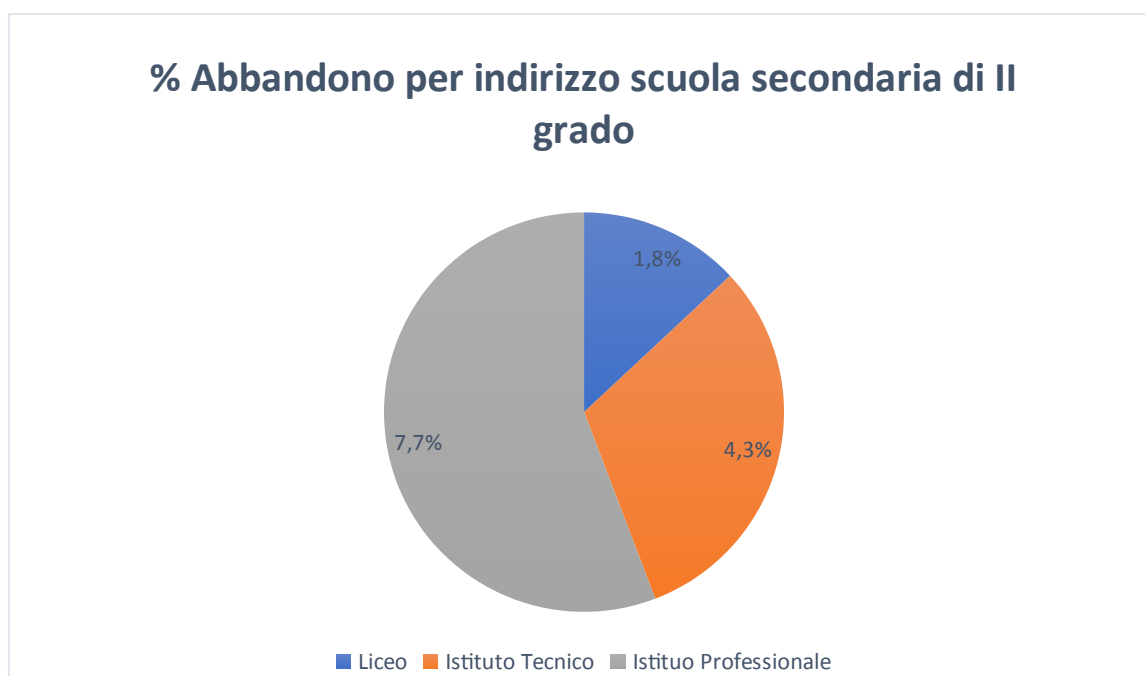


Tabella 2: percentuale abbandono in base all'indirizzo di scuola secondaria di 2° grado. Fonte: MIR – DGCASIS – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - ANS

In particolare, tra i licei, la dispersione scolastica è maggiore nei licei artistici, con il 4,1%.

Negli Istituti Tecnici, la dispersione è maggiore negli indirizzi economici e tecnologici, 8,7%.

Negli Istituti Professionali, l'indirizzo industria e artigianato, con il 16,9%.

Concludendo questa analisi dei dati, complessivamente tra gli anni scolastici 2016/2017 e 2017/2018 ha abbandonato:

- L'1,17% degli alunni frequentanti la scuola secondaria di I grado.
- Il 3,82% degli alunni frequentanti la scuola secondaria di II grado.

<sup>4</sup> Istruzione, reddito e ricchezza: la persistenza tra generazioni in Italia (Cannari, D'Alessio 2018)

Questi dati statistici quantificano la misura della fuoriuscita non motivata dal sistema scolastico, ma non forniscono una esaustiva e dettagliata misurazione del fenomeno, poiché la rilevazione condotta dall'ANS non include gli studenti inseriti in uno dei due canali del sistema scolastico, quello della formazione professionale e quello della formazione in apprendistato.

### 1.1.2 INDAGINE SULLA DISPERSIONE SCOLASTICA DA IPSOS, ISTAT E INAPP

L'Istituto Nazionale Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) insieme all'Istituto Nazionale di Statistica, hanno incaricato L'Ipsos, una delle più importanti società di ricerche di mercato che si basa sui sondaggi a livello mondiale, di condurre una indagine sul fenomeno della dispersione scolastica. Il Progetto è molto rilevante ed è inserito nel Piano Statistico Nazionale.

Lo scopo è quello di comprendere le cause e i fattori che determinano il fenomeno dell'abbandono scolastico in Italia per individuare e avviare le politiche di prevenzione e contrasto ad un fenomeno che ci pone al di sotto della media europea.

Per misurare la percentuale di giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola, l'Unione Europea ha elaborato un preciso indicatore, l'ELET<sup>5</sup>. Si identifica l'abbandono dei percorsi formativi con la percentuale di giovani che avevano tra i 18 e i 24 anni nel periodo 2015-2018, in possesso, al massimo, del diploma di istruzione secondaria di primo grado che non partecipano ad attività di istruzione e formazione valide per l'assolvimento del diritto dovere. L'ELET viene calcolato rapportando il numero di giovani "dispersi" al totale della popolazione della medesima fascia d'età. La popolazione di riferimento viene pertanto individuata in base a due condizioni:

- Mancato possesso di un diploma quinquennale (diploma di scuola secondaria di secondo grado) oppure di una qualifica professionale.

---

<sup>5</sup> Early Leaving From Education and Training. Fonte: MIR – DGCASIS – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - ANS

- Mancata partecipazione a percorsi di istruzione o formazione professionale

Ciò che si cerca di indagare sono le cause e le motivazioni dell'abbandono scolastico. Particolare attenzione viene richiesta alla relazione con gli adulti (insegnanti, genitori, orientatori), al background socioeconomico e familiare, al ruolo giocato dalle caratteristiche personali dell'individuo e dei familiari e ai valori di riferimento, le aspettative e gli obiettivi personali.

I risultati di questa indagine contribuiranno a migliorare la qualità dell'offerta di formazione e di istruzione ed a sviluppare nuove metodologie di intervento in termini di inclusione, accompagnamento e recupero dei giovani a rischio.

## 1.2 FATTORI CHE CONTRIBUISCONO ALLA DISPERSIONE SCOLASTICA

Quando parliamo di dispersione scolastica intendiamo la totale non scolarizzazione, l'abbandono, la ripetenza di uno stesso corso frequentato, i casi di ritardo in cui avviene un'interruzione temporanea della frequenza per periodi determinati di tempo.

Il tasso di dispersione scolastica in Italia è del 14,5%. L'obiettivo che si prefigge di raggiungere, con la Strategia Europa 2020<sup>6</sup>, è di ridurre questa percentuale al 10%.

Come anticipato nel paragrafo precedente, l'abbandono scolastico non è riconducibile ad un unico fattore ma è il risultato di combinazione di diversi elementi. Possiamo distinguere tre classi di fattori<sup>7</sup>:

- Ascritti: capitale socioeconomico e culturale della famiglia di origine, genere e background migratorio

---

<sup>6</sup> Documento Commissione Europa OCSE 2015 riguardo l'abbandono scolastico:  
[https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file\\_import/european-semester\\_thematic-factsheet\\_early-school-leavers\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_it.pdf)

<sup>7</sup> <http://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>



- Di contesto: tipologia e caratteristiche della scuola, preparazione degli insegnanti e relazione tra insegnanti e studente, influenza del gruppo dei pari.
- Individuali: predisposizione allo studio, attitudini.

### 1.2.1 FATTORI ASCRITTI

Il background socioeconomico ha rilevanze sia sulle motivazioni allo studio che sulle ambizioni educative e occupazionali. L'origine sociale ci dà la possibilità di orientare il percorso formativo scelto dai giovani. Elemento focale però rimane sempre l'orientamento che danno le famiglie.

Riguardo al genere degli alunni che abbandonano la scuola, secondo la ricerca Eurydice del 2014 in Italia c'è una forte disparità tra tassi di abbandono maschili e femminili.

L'indicatore ESCS – Economic, Social and Cultural Status – definisce lo status sociale, economico e culturale delle famiglie degli studenti che partecipano alle prove INVALSI. È importante comprendere l'influenza delle caratteristiche sociali, culturali ed economiche dei ragazzi per comprendere il perché di determinati voti e determinate scelte di abbandono. Il background ha un valore predittivo sui risultati conseguiti dagli allievi.

L'indicatore ESCS si compone di tre elementi:

1. HISEI: lo status occupazionale dei genitori
2. PARED: il livello d'istruzione dei genitori espresso in anni d'istruzione formale seguita.
3. HOMEPOS: il possesso di alcuni beni materiali intesi come variabili di prossimità di un contesto economico-culturale favorevole all'apprendimento.

1.1 HISEI è un fattore rilevante soprattutto per gli alunni della scuola primaria, si definisce analizzando il livello occupazionale del padre e della madre.

2.1 PARED è espresso in anni d'istruzione formale calcolati secondo gli standard internazionali ISCED – International Standard Classification of Education.

3.1 HOMEPOS è ritenuto il miglior strumento per misurare il benessere economico-culturale dello studente. Si basa sulla presenza o meno in casa

dell'allievo in un certo tipo di beni come un posto tranquillo per studiare, una scrivania o una libreria fornita.

L'indicatore ESCS permette di misurare il contributo della scuola al miglioramento dei ragazzi, e programmare degli interventi per contrastare la dispersione scolastica.

### 1.2.2 FATTORI DI CONTESTO

Importante è anche considerare gli aspetti legati al sistema di istruzione, alle caratteristiche della scuola, alle procedure di valutazione e alla formazione e motivazione degli insegnanti. Anche la percezione che gli insegnanti hanno del proprio operato viene considerato un fattore di contesto, se l'insegnante considera l'insuccesso scolastico come risultato di cause esogene o estranee alla scuola, non riuscirà a captare i veri fattori che hanno portato a quel risultato. Una causa di questo problema è la situazione critica dell'insegnante in Italia, una funzione che è progressivamente declinata nel prestigio, nel valore salariale e anche nella stabilità occupazionale. La relazione con lo studente viene vissuta con ansietà e disagio dagli insegnanti, che cercano mezzi per lo più individuali per affrontare situazioni critiche e de-legittimazione del proprio ruolo di fronte a studenti e genitori.

Esistono inoltre delle differenze tra le scuole di città e quelle di provincia. Si ritiene che le scuole di provincia abbiano risultati migliori perché hanno maggiore dotazione di capitale sociale rispetto ai grandi centri urbani. Un'altra causa diretta del problema della dispersione scolastica è la segregazione, l'autonomia scolastica non ha contribuito alla distribuzione equa della eterogeneità, per quanto riguarda il background socioeconomico e culturale dei loro genitori. Infatti, dove c'è una concentrazione di problematiche, l'effetto negativo sulle performance è più percepibile. Questo rafforza l'identificazione di un contesto scolastico come deficitario. Da questo tipo di scuole gli insegnanti cercano di allontanarsi.

### 1.2.3 FATTORI INDIVIDUALI

In questa categoria rientrano: lo scarso coinvolgimento personale nello studio, la scarsa capacità di gestione del tempo e delle proprie risorse, la scarsa auto

motivazione o difficoltà relazionali pregresse. In questi fattori troviamo tutti quei casi in cui l'abbandono scolastico viene visto come un proprio fallimento. La sensazione di disagio è collegata ad un abbassamento dell'autostima, anche in base a come viene percepita questa scelta da parte dei suoi coetanei. Può verificarsi un atteggiamento non giudicante o addirittura una connotazione positiva alla scelta di abbandonare, definita come coraggiosa.

La svalutazione personale dell'esperienza formativa può essere una forma difensiva per preservare l'autostima; tuttavia, però questo atteggiamento tende a degradarsi dopo l'aver effettivamente abbandonato il sistema scolastico. Emergono sensazione di auto-svalutazione, abbassamento della propria autostima, sensazioni di rimorso.

I fattori individuali sono quelli che più possono fare la differenza perché una forte motivazione può portare a cercare di trovare un riscatto sociale attraverso la scuola e lo studio.

### 1.3 DISPERSIONE IMPLICITA

Con il termine “dispersione implicita” si intendono tutti quei ragazzi che non hanno abbandonato fisicamente la scuola, ma che hanno concluso il ciclo di formazione senza però aver acquisito le competenze fondamentali. Questi ragazzi, a livello di inserimento sociale, sono quasi allo stesso livello degli studenti che non hanno terminato la scuola superiore.

Nello specifico, per dispersione scolastica si intendono tutti quei ragazzi dai 18 ai 24 anni con al massimo il titolo di scuola secondaria di primo grado o una qualifica di durata non superiore ai 2 anni<sup>8</sup>. Accanto a questi giovani ci sono però gli studenti che hanno terminato il percorso di studi ma non hanno in realtà raggiunto i traguardi minimi previsti dopo 13 anni di scuola. Questi giovani restano invisibili alle statistiche però anche loro diventeranno adulti con competenze di base insufficienti per agire autonomamente e consapevolmente nella società in cui viviamo. Non rientrando nelle statistiche generali,

---

<sup>8</sup>[https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladispersionescolasticaimplicita.pdf](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf)

difficilmente potranno godere delle azioni di supporto di cui avrebbero molto bisogno.

### 1.3.1 PROVA INVALSI

Dal 2019, in Italia, si somministra agli studenti una prova che è in grado di mettere in luce la dispersione implicita, la prova INVALSI. Questa prova ha il compito di misurare i livelli di competenze degli studenti italiani, per fornire alla scuola informazioni utili a comprendere meglio e a migliorare il sistema scolastico. Questi risultati, per poterli leggere e comprendere meglio, andrebbero abbinati con altri dati provenienti da indagini diverse in modo da poter conoscere anche le cause di questo divario nelle competenze degli studenti, così da poter progettare soluzioni per attenuarli.

Maggiori risorse finanziarie corrispondono a maggiori opportunità, perciò è necessario analizzare le risorse finanziarie a disposizione per ogni scuola, come vengono investite per ogni alunno e comprendere la diversa distribuzione dei tipi di istituti, l'anzianità del corpo docente e la tipologia contrattuale, che costituiscono l'80% della spesa effettuata a livello nazionale.

Un altro fattore che si può analizzare insieme alle prove INVALSI sono i fattori di contesto: i fattori economici, sociali e culturali del luogo di origine. Molto importante è prendere in considerazione anche il livello medio di istruzione dei genitori degli alunni e la presenza di immigrati.

A influire sui divari delle competenze ci sono anche i fattori interni che riguardano le condizioni che intervengono sul lavoro di insegnanti e dirigenti: la stabilità del ruolo, l'età anagrafica, l'anzianità in servizio, il percorso formativo, la partecipazione a corsi di aggiornamento e il tasso di assenza.

Importanti sono infine i fattori esterni, cioè il rapporto che la scuola ha con l'esterno, che si instaura tramite il dialogo con gli enti locali, con le associazioni o con il volontariato. Maggiore è la capacità di relazionarsi con ciò che è esterno, maggiore è la capacità di contrastare i condizionamenti esterni che influiscono sugli studenti.

Le prove INVALSI riguardano i risultati finali stabiliti dalle Indicazioni nazionali e dalle Linee guida al termine del ciclo secondario di secondo grado. Questa

prova consente di quantificare la quota degli studenti che non raggiunge tali traguardi. I risultati delle prove di Italiano e Matematica sono espressi dal livello 1 (il più basso) al livello 5 (il più alto). Il livello 2 identifica gli studenti che hanno raggiunto solo i traguardi previsti al termine del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado mentre il livello 1 corrisponde ai traguardi al termine della terza secondaria di primo grado. Per Inglese le prove sono costruite sulla base di livelli di QCER<sup>9</sup>. Il livello B2 dovrebbe essere acquisito al termine della scuola secondaria di secondo grado.

Per dispersione scolastica implicita si intendono quelli studenti che, al termine della scuola secondaria, hanno raggiunto al massimo il livello 2 in Italiano e in Matematica e che non hanno raggiunto il B1 in Inglese. All'interno della dispersione scolastica implicita troviamo studenti diplomati che in realtà hanno acquisito le conoscenze previste solo al termine della scuola secondaria di primo grado, che hanno un livello di Inglese previsto per un ragazzo di 14 anni anziché 19. Questi ragazzi probabilmente andranno incontro a un forte rischio di esclusione sociale.

In Italia la dispersione scolastica esplicita è del 14,5%, a questo dato vanno però aggiunti tutti quelli studenti che, pur avendo raggiunto il diploma di scuola secondaria di secondo grado, non hanno acquisito le competenze previste dopo tredici anni di scuola. Sommando i dati della dispersione scolastica esplicita e implicita, in Italia la percentuale finale supera il 20%, ossia un giovane su cinque. In una società moderna gli effetti di una formazione scolastica inadeguata non li subisce soltanto chi non raggiunge il titolo di studio ma anche chi lo ottiene senza però possedere le competenze attese necessarie per esercitare pienamente i diritti di cittadinanza.

Secondo i dati raccolti dall'Istat dall'elaborazione dei dati delle prove INVALSI 2014 e 2019, solo il Veneto e la Provincia Autonoma di Trento riescono a mantenere la quota dei dispersi complessivi al di sotto del 10%, raggiungendo quindi l'obiettivo posto dall'Unione Europea per il 2020. Nel resto del Centro-

---

<sup>9</sup> Qcer: quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue. A1 livello base, A2 livello elementare, B1 livello intermedio, B2 livello intermedio superiore, C1 livello avanzato, C2 livello padronanza.

Nord la quota oscilla tra il 15% e il 20%. Nell'Italia Meridionale la dispersione complessiva supera il 25% fino ad arrivare addirittura al 31,9%.

Gli elementi che contribuiscono alla dispersione scolastica complessiva cominciano a manifestarsi già nel ciclo primario. Il raggiungimento di livelli di preparazione inadeguati rappresenta una delle cause più importanti della dispersione scolastica, quindi è fondamentale monitorare l'andamento.

**% ALLIEVI CHE TERMINANO ALLA III SECONDARIA DI PRIMO  
GRADO CON LIVELLI DI COMPETENZA INADEGUATI IN ITALIANO,  
MATEMATICA E INGLESE**

	% ALLIEVI IN DIFFICOLTA'		% ALLIEVI IN DIFFICOLTA'
Valle D'Aosta	7,2	Marche	8,3
Piemonte	11,9	Lazio	13,0
Liguria	12,1	Abruzzo	13,8
Lombardia	8,3	Molise	16,5
Prov.Aut.Bolzano	8,3	Campania	25,0
Prov.Aut.Trento	6,3	Puglia	18,9
Veneto	8,1	Basilicata	19,9
Friuli-Venezia- Giulia	6,6	Calabria	29,6
Emilia-Romagna	10,2	Sicilia	27,9
Toscana	11,6	Sardegna	22,2
Umbria	10,8	<b>ITALIA</b>	<b>14,4</b>

Tabella 3: Fonte: MIR – DGCASIS – Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica - ANS

Questa tabella dimostra che, già al termine della scuola secondaria di primo grado, la quota degli allievi in difficoltà è molto alta. Un'azione tempestiva di aiuto potrebbe nel giro di pochi anni ridurre sensibilmente i livelli della dispersione scolastica complessiva.

I dati INVALSI mostrano in modo molto chiaro che la dispersione scolastica implicita è un fenomeno molto rilevante e che va presa in considerazione sin

dalla scuola secondaria di primo grado per evitare la dispersione scolastica esplicita, cioè l'abbandono del corso della formazione prematuramente.

## 1.4 L'ABBANDONO SCOLASTICO NEL TRIVENETO

Dal 2016 al 2018, nel nord-est del paese si è verificato il maggior aumento del tasso di abbandono, pari al +1,7 punti percentuali. Nonostante ciò, quest'area nel 2018 risulta essere quella con il livello di abbandono scolastico più basso e dove il livello di istruzione è cresciuto di più dal 2004 al 2017.

Per analizzare in modo dettagliato il fenomeno dell'abbandono scolastico nelle tre Regioni, Trentino-Alto Adige, Veneto e Friuli Venezia Giulia, è necessario considerare tutti i livelli, compreso quello comunale. Purtroppo, mentre per Regioni e Province i dati sono recenti (2017/2018), i dati sui comuni italiani vengono raccolti solo ogni 10 anni. Ad oggi le informazioni più recenti, risalgono al 2011- inoltre, la popolazione di riferimento nei dati su regioni e province è la stessa dell'Ue, cioè giovani tra i 18 e i 24 anni, mentre i dati sui comuni riguardano la fascia di età 15-24. Indicatori diversi per osservare lo stesso fenomeno possono generare confusione. Nonostante queste problematiche, i dati sui comuni sono necessari per indagare un fenomeno come l'abbandono scolastico, strettamente legato a dinamiche locali.

### 1.4.1 FRIULI VENEZIA GIULIA

Il Friuli ha registrato il livello più basso tra le tre regioni di abbandono scolastico, pari al 10,3%, ed è al diciassettesimo posto nella classifica regionale. Analizzando il dato sul piano provinciale, emergono disparità all'interno della regione.

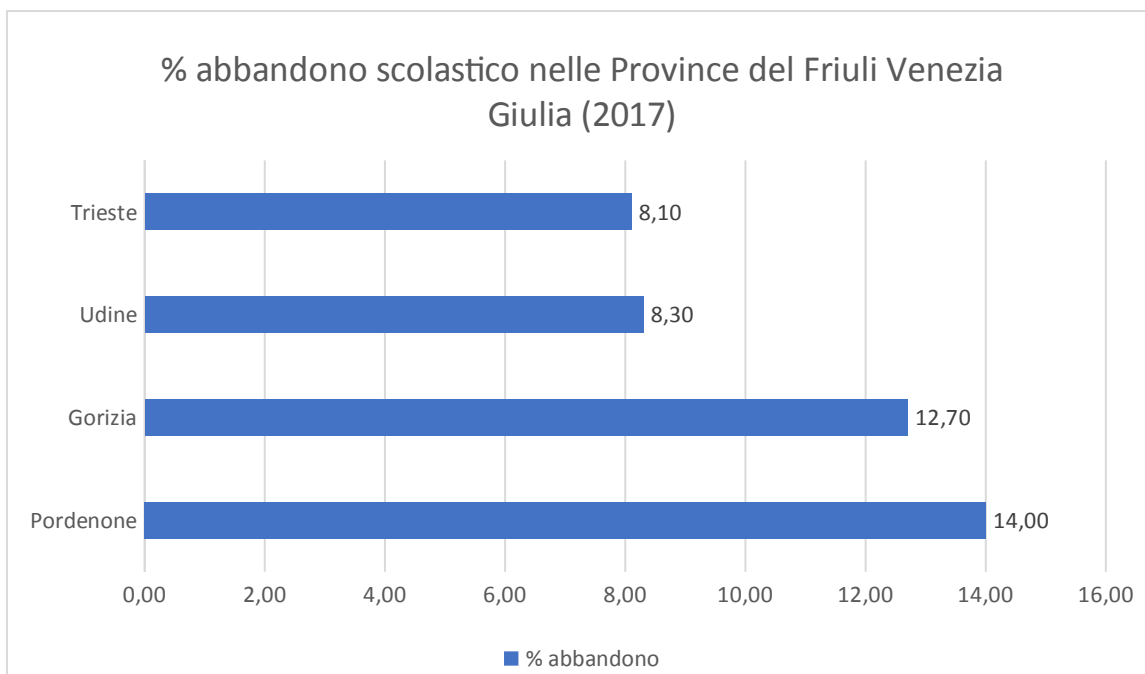


Tabella 4: FONTE: elaborazione openpolis – Con i bambini su dati Istat

Trieste è la provincia dove l'uscita precoce dagli studi è meno frequente, seguita da Udine. Pordenone e Gorizia invece sono entrambe al di sopra della media regionale. Bisogna però tener conto che Trieste è la provincia dove risiedono più minori che nel resto della regione.

Stando ai dati comunali del 2011, nell'area nord della Provincia di Pordenone si concentrano sia i comuni con i livelli più alti che i comuni con i livelli più bassi di abbandono scolastico. È interessante notare che si tratta di comuni montani e a bassa urbanizzazione. Facendo un confronto tra capoluoghi di provincia, il comune di Pordenone e quello di Trieste hanno circa la stessa percentuale di giovani che hanno abbandonato gli studi.

#### 1.4.2 VENETO

Nel 2017, il Veneto aveva un livello di abbandono scolastico pari al 10,5%, al 16esimo posto nella classifica regionale. Anche in questo caso, osservando i dati a livello regionale emergono delle differenze.



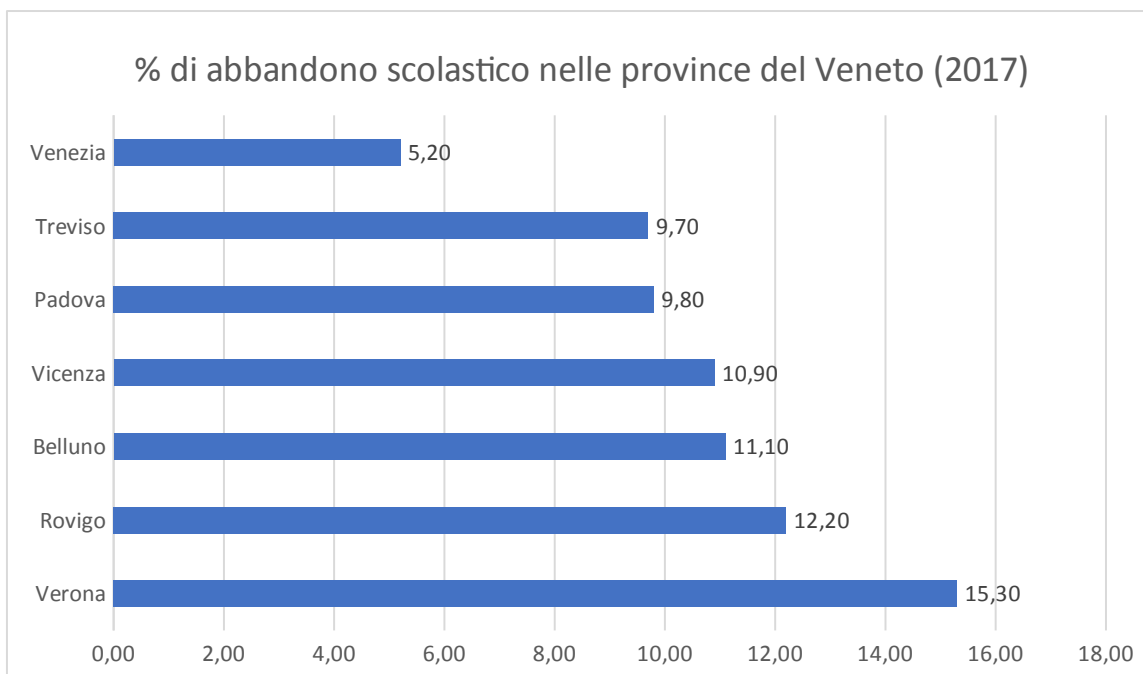


Tabella 5: FONTE: elaborazione openpolis – Con i bambini su dati Istat

Tra le province del Veneto, Venezia è quella con il più basso livello di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione. Al lato opposto della tabella Verona, con il livello più alto di abbandono scolastico.

#### 1.4.3 TRENTO ALTO ADIGE

Nel 2017 il Trentino registrava un livello di abbandono scolastico pari al 10,9%, il più alto tra le Regioni del Triveneto e al 15esimo posto nella classifica regionale. Osservando i dati del 2017 relativi alle due province, Bolzano supera la media regionale con il 13,3%, contro il 7,5% di Trento. Nonostante l'uscita precoce nella provincia di Trento sia meno frequente, un'ulteriore analisi ha evidenziato una disparità tra i comuni. I comuni di Trento dove l'uscita precoce è più frequente hanno pochi minori tra i loro abitanti. I primi 20 comuni per livello di abbandono scolastico hanno un numero di minori inferiore a 300.

Avendo il Trentino-Alto Adige sono due province potrebbe essere utile analizzare nello specifico i comuni per comprendere la diversità.

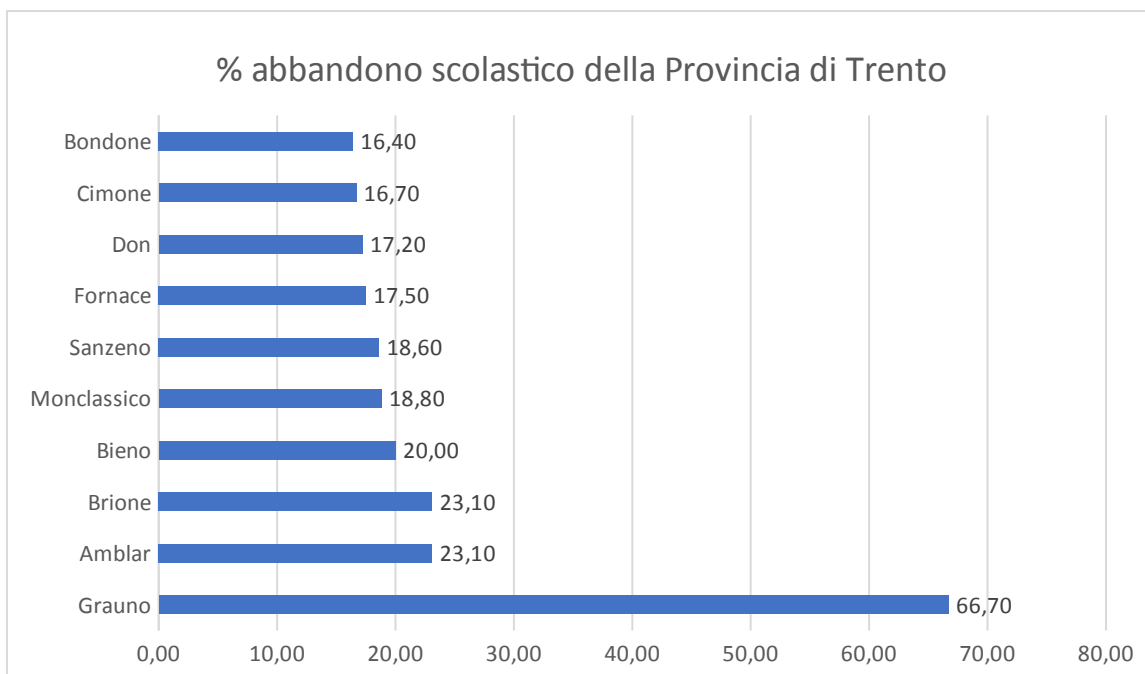


Tabella 6: FONTE: elaborazione openpolis – Con i bambini su dati Istat

Il comune di Grauno presenta un tasso di abbandono ampiamente superiore rispetto agli altri e conta solo 19 minori tra i suoi residenti.

Per quanto riguarda la Provincia di Bolzano, che ha complessivamente un tasso di abbandono superiore a quello della Provincia di Trento, i livelli più alti si registrano nei comuni periferici e ultra periferici della provincia.

## CAPITOLO 2

# LA SCUOLA E LE RETI ATTORNO AD ESSA

Quando si parla di dispersione scolastica o di fallimento, scuola o media fanno riferimento a termini come “situazione a rischio”, “zona a rischio”, “la scuola in trincea”, “insegnanti sotto tiro”, “battaglia del rischio”, “caduti della dispersione”, “dispersi”, “caduti dell’istruzione”, “fallimento dell’offensiva educativa”. L’elemento fondamentale da comprendere è che stiamo parlando di relazioni umane, di persone con nome e cognome, con storie di vita, che contribuiscono alla ricchezza della nazione. Bisogna parlare delle persone, ricostruire le loro storie con le loro difficoltà e soprattutto con i segni di possibilità e di speranza sui quali fare leva per costruire un riscatto e rendere reali i diritti di ciascuno.

Il fallimento educativo deve essere guardato contesto per contesto, indagando le storie, il come i ragazzi sono usciti dalla scuola e cosa li ha spinti a prendere questa decisione.

Fondamentale sarebbe superare il concetto del “cattivo studente” a favore di un’ottica di prevenzione al problema, generata dalla consapevolezza del costo umano, sociale ed economico del fallimento formativo nella società della conoscenza.

La questione prioritaria è guardare all’insuccesso formativo in una maniera radicalmente nuova.

Il tasso di povertà relativa alle famiglie italiane è preoccupante, il 12,6% in Italia. Nei territori dove è concentrata la povertà delle famiglie e dei minori corrispondono elevati tassi di dispersione scolastica, bassi livelli nelle competenze irrinunciabili dei ragazzi a scuola, minore accesso ai libri, biblioteche e musei, reti dei servizi, sport, fruizione digitale.

Dovrebbe essere una questione a livello nazionale perché si tratta di un fenomeno di massa. Tutti i documenti ufficiali del Governo e dell’UE mostrano una

correlazione tra tasso di popolazione con alti gradi di istruzione e che possono ritornare a formarsi nel corso della vita, crescita economica e coesione sociale di una nazione. Il perdurare nel tempo dei tassi alti di fallimento formativo produce minore sviluppo e rischi cronici per la coesione sociale e per la partecipazione collettiva che è legata ai livelli di conoscenza.

Questa situazione dovrebbe portare a investire urgentemente nella povertà e nel fallimento formativo. Servirebbe un'ampia rete di persone, scuola, comunità, luoghi di formazione, lavoro, motivate e competenti che sappiano costruire una struttura cognitiva, organizzativa e civile.

## 2.1 MIGLIORARE E CREARE LE CONDIZIONI PER L'APPRENDIMENTO

Per cercare di avere un cambiamento reale e duraturo, è fondamentale comprendere l'importanza del lavoro di rete, insieme, una istituzione in supporto all'altra e viceversa. La scuola e ogni luogo educativo devono essere in grado:

- Includere e sostenere il percorso formativo
- Accogliere le differenze tra i ragazzi, sostenendo le parti deboli e promuovendo quelle forti e anche quelle da scoprire di ciascun bambino e ragazzo.
- Promuovere l'eguaglianza sostanziale grazie ai modelli di welfare<sup>10</sup> e di welfare formativo capaci di guardare alle persone più che all'offerta standard indifferenziata.
- Fare convivere le vocazioni comunitarie e relazionali con la dimensione dell'apprendimento, la dimensione teorica con quella pratica-esperenziale, il tessuto comunitario civile intorno alla scuola con la scuola.

Per creare un contesto di apprendimento inclusivo è importante sostenere l'azione di chi insegna, forma e educa in condizioni diverse rispetto al passato. È fondamentale creare e consolidare le capacità della scuola e di chi forma per promuovere l'effettivo apprendimento utilizzando tutte le risorse e opportunità presenti nel territorio e mobilitando i ragazzi secondo i differenti modi di essere,

---

<sup>10</sup> Welfare: sistema sociale che vuole garantire a tutti i cittadini la fruizione dei servizi sociali ritenuti indispensabili. Dizionario di italiano.

secondo i loro interessi e secondo il proprio stile cognitivo, non lasciando indietro nessuno.

Il sostegno a chi educa e forma in modo esclusivo è un decisivo compito politico, in senso proprio, atto, cioè, a dare senso alla nostra polis.

Le persone che assolvono le funzioni educative e di formazione, gli insegnanti per primi, dichiarano un disagio riconducibile a un mutamento radicale, come se certe prassi e idee educative date per scontate siano ora da riconquistare e ridefinire. Probabilmente è proprio così, le pratiche educative che potevano funzionare fino ad alcuni anni fa, ora non sono più appropriate. Il focus cambia, la dispersione e l'abbandono sono interpretati come epifenomeno del disagio giovanile<sup>11</sup>.

I risultati ottenuti dagli studenti italiani nelle indagini internazionali, come PISA o TIMSS<sup>12</sup>, supportano l'ipotesi che la dispersione scolastica sia solo la punta dell'iceberg di una condizione di difficoltà della scuola italiana. È evidente a tutti che le condizioni economiche sociali delle famiglie influiscono nella formazione dei figli ma, non è possibile poter avere informazioni relative alle famiglie per una questione di rispetto della privacy. L'attuale sistema di rilevazione non consente alle singole istituzioni scolastiche di raccogliere, nel momento dell'iscrizione a scuola, i dati dei genitori relativi al lavoro, al reddito, al grado di istruzione, cioè tutti quei fattori che, correlati al percorso dello studente, potrebbero fornire una misura della mancata funzione di discriminazione positiva nel nostro sistema scolastico e indicazioni sulla capacità di dare sostanza al principio di equità colmando eventuali divari di partenza degli studenti.

### 2.1.1 COSA POTREBBE FARE NEL CONCRETO LA SCUOLA?

Il compito degli insegnanti è fare in modo che il percorso di apprendimento, pur senza rinunciare alla richiesta di impegno e di responsabilità, non confligga con il processo di costruzione di una positiva immagine di sé, poiché questo metterebbe lo studente nella condizione di dover scegliere tra l'accettazione di un'esperienza scolastica e la salvaguardia della propria autostima. Il risentimento e la rabbia nei

---

<sup>11</sup> Termine usato dalla psicologia scolastica per indicare la condizione delle nuove generazioni, non solo dei soggetti svantaggiati, nel difficile rapporto con il sistema sociale e le sue regole.

<sup>12</sup> Trend International Mathematics and Science Study

confronti di un'istituzione, fonte di profonda frustrazione, si tradurrebbero in una bassissima autostima e in una diffusa aggressività che caratterizzano gli alunni in fase di depressione e/o abbandono, ma che in misura più implicita riguardano anche gli alunni in difficoltà. Serve mettere nelle condizioni ottimali lo studente di produrre un buon elaborato, condurre un'interrogazione soddisfacente e risolvere correttamente un problema. In termini pedagogico-didattico significa identificare l'area di sviluppo personale e progettare attività didattiche interna ad essa, calibrare la difficoltà in modo tale che non risulti banale e nello stesso tempo non richieda un impegno particolarmente gravoso, cosicché tutti sperimentino di essere capaci.

La qualità della didattica è lo strumento potente in mano degli insegnanti per evitare di incorrere nella demotivazione. Per ottenere una buona qualità bisogna lavorare su tre dimensioni:

- 1) L'attenzione ai bisogni formativi degli studenti: riconoscere le differenze che fanno di ciascun alunno una persona unica.
- 2) Il contenuto dell'apprendimento: progettazione per competenze e la realizzazione di situazioni didattiche adatte allo scopo. Esistono due tipologie di competenze, quelle deboli e quelle forti. In quelle deboli la competenza è vista come un saper agire, un saper fare, un usare in modo adeguato strumenti che fanno parte della conoscenza. Le competenze forti riguardano la volontà, le emozioni, i fatti affettivi. Le conoscenze e le abilità, cioè le competenze deboli, per essere utili a compiti complessi, come il problem solving, il monitoraggio o l'autocorrezione, devono aver raggiunto un buon livello di automatismo, cioè devono essere state sviluppate le competenze forti per poter mettere in atto le competenze deboli.
- 3) Il metodo e le strategie di insegnamento: la sola lezione frontale nel contesto attuale non basta più, è importante inserire nella più tradizionale metodologia della didattica dei contesti cooperativi d'insegnamento, un insegnamento reciproco tra i compagni, una didattica laboratoriale e una capacità di procedere per problemi.

La qualità del processo d'insegnamento non dev'essere imputabile al singolo insegnante, ma sempre più si è vista l'importanza dei gruppi di lavoro, del team, del consiglio di classe, del gruppo di dipartimento. Se il gruppo degli insegnanti persegue obiettivi comuni, condivide criteri e modalità di valutazione, il clima della scuola è più sereno, si evitano tutti quei comportamenti da parte degli alunni che potrebbero influenzare l'apprendimento all'interno della classe, e anche le tensioni che si possono generare tra insegnanti.

La programmazione comune ha anche il vantaggio di far vedere alle famiglie e alla comunità la scuola come un contesto forte, dotato di una sua identità precisa. La gestione dei metodi di valutazione è importante perché potrebbe valorizzare ma anche svaloriare lo studente. Secondo l'articolo 21 della legge 15 marzo 1997 comma 9 *“L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. A tal fine, sulla base di quanto disposto dall'articolo 1, comma 71, della legge 23 dicembre 1996, n. 662, sono definiti criteri per la determinazione degli organici funzionali di istituto, fermi restando il monte annuale orario complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi.”*

La valutazione è però anche un'azione interna al processo di insegnamento che riguarda insegnanti e studenti. L'insegnante ha il compito di effettuare un monitoraggio continuo e al termine di un'unità proporre un test scritto o orale agli studenti. Questa è la cosiddetta valutazione formativa, in cui gli studenti dovrebbero riflettere su come loro stessi stanno procedendo in una materia. Una capacità su cui la scuola dovrebbe lavorare è quella metacognitiva, che è

possibile costruire fin dai primi anni della scuola primaria introducendo, al termine di un lavoro, un momento di riflessione oppure attività di valutazione tra pari.

Troppo spesso la valutazione si riduce alla semplice registrazione di un voto ottenuto grazie a prove standard, le stesse per tutti, sulla base del principio di uguaglianza.

È un compito faticoso quello richiesto agli insegnanti, cambiare completamente la metodologia del loro insegnamento e della valutazione non è semplice. L'energia che alimenta e sostiene questo sforzo è la motivazione, sia da parte degli insegnanti che da parte degli alunni.

Le condizioni favorevoli per poter sviluppare la motivazione sono state individuate nelle ricerche nel campo dell'educazione: appropriati livelli di difficoltà dei compiti, obiettivi di apprendimento significativi, uso flessibile di tecniche e strategie dinamiche, contesti di interazione interpersonale positivi. È importante *“creare le condizioni affinché ciascun studente faccia l'esperienza di essere capace”*<sup>13</sup>. La relazione che si crea tra insegnante e studente può portare a una realizzazione del sé, è rassicurante e può sostenere la motivazione. L'insegnante per riuscire a lavorare sulla motivazione di uno studente, in particolare uno studente in difficoltà, deve cercare di fare lo sforzo di entrare in sintonia con lui, che non vuol dire solo differenziare gli obiettivi o fornirgli un sostegno, ma richiede un impegno a creare una relazione affettiva ed emotiva. Questo non vuol dire che l'insegnante deve diventare uno psicologo terapeuta, ma richiedere una sensibilità relazionale e pratiche di riflessione sul proprio agire e nel porsi con l'altro, una capacità comunicativa che sia in grado di evidenziare le richieste individuali, i bisogni e le aspettative.

La capacità di gestire le dinamiche della classe è importante per l'insegnante, e non deve cadere nell'errore di personalizzare la figura del dittatore che esegue le lezioni frontali senza dare il giusto spazio agli studenti. La classe dovrebbe essere vista come uno schema a stella, in cui gli studenti sono i vertici e l'insegnante al centro. Per fare questo però serve la proposta di contesti di apprendimento ricchi

---

<sup>13</sup>R De Beni, A Moè, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000, pag. 147



di comunicazione tra gli alunni, tra alunno e insegnante e tra insegnante e gruppo docenti.

Le interviste che, sono state raccolte riguardo i ragazzi che hanno abbandonato la scuola, evidenziano delle esperienze dolorose di disattenzione, di mancato riconoscimento da parte degli insegnanti e del disagio che portano a scuola dovuto alle situazioni familiari.

## 2.2 LO STUDENTE E LA SCUOLA

La scuola si caratterizza come luogo di vita, oltre che come luogo di molteplici incontri, di offerte per proseguire i propri scopi personali e sociali. Questa complessità porta, a dare delle motivazioni sempliciste riguardo le difficoltà scolastiche. Ad esempio, difficoltà dovute a spiegazioni di ordine morale, la pigrizia dello studente, di ordine medico, dovuto a un disturbo organico o psichico, o di ordine esclusivamente sociale, inadeguatezza delle attuali strutture scolastiche. Ogni atteggiamento che tende a semplificare i problemi solleva solo polemiche, è privo di buon senso e non aiuta a trovare una soluzione.

I risultati ottenuti in questo determinato periodo scolastico avranno un loro peso per quanto riguarda la sfera professionale. L'entrata nella scuola secondaria di secondo grado avviene tramite una scelta, un orientamento che determina, malgrado i trasferimenti sempre possibili, il tipo di insegnamento e quindi il tipo di attività professionale di tutta una vita. Per alcuni, l'ingresso in 1° superiore rende ancor più definito il tipo di interessi scolastici perseguiti precedentemente, per altri il 1° anno negli Istituti Professionali rappresentano un primo passo verso una vita lavorativa vera e propria.

L'insegnamento dovrebbe cercare di adattarsi all'eterogeneità dei ragazzi, dei loro interessi e dei loro livelli. Ma questo non è sempre possibile, perché accanto a questo nobile progetto, si oppongono le esigenze e le disparità sociali, l'instabilità interna, gli stati d'animo.

### 2.2.1 LE CONDIZIONI DELLO STUDENTE

È difficile, se non impossibile, prevedere se la vita scolastica di un adolescente sarà soddisfacente per lui e per coloro che lo circondano, soprattutto tenendo conto di ciò che è avvenuto nel corso dell'infanzia.

Dal punto di vista dell'evoluzione intellettuale, secondo gli stadi operativi di Piaget<sup>14</sup>, il bambino a partire dai 12-13 anni è capace di astrazione, accede al pensiero formale che gli permette di trarre conclusioni partendo da ipotesi senza ricorso a un'osservazione reale. In questa età, il bambino passa dalla redazione, raccontare ciò che vede, alla dissertazione, parlare di cose astratte. Le difficoltà a passare al pensiero astratto rafforzerebbero per alcuni le difficoltà di attenzione e di interesse per la vita scolastica.

Dal punto di vista dell'evoluzione psicomotoria, le trasformazioni corporee sono notevoli, il corpo si trasforma e di conseguenza sono alterati anche le rappresentazioni dello spazio e del controllo del tono e della motricità. Le ripercussioni sulla vita scolastica sono evidenti, sia a livello di attività pratiche, sia nella comprensione.

Dal punto di vista delle possibilità affettive e relazionali, il desiderio di autonomia e di indipendenza di fronte l'ambiente familiare facilita l'esplorazione dei campi di interesse personali, di cercare un'ideologia attraverso un leader. Ma queste nuove possibilità relazionali sono contrassegnate anche dal peso della rivolta, dell'opposizione e della trasgressione.

Questi cambiamenti possono essere generati anche dallo stesso sistema scolastico. Il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado costituisce un cambiamento delle materie di studio, maggiore responsabilità, molteplicità di professori, aumento di tempo per lo studio, minori riferimenti umani. L'orientamento verso un insegnamento specializzato per un ragazzo che presenta un deficit intellettuale o verso classi manuali o di apprendistato lavorativo, può essere all'origine di un cambiamento dei progetti precedenti fatti dalla famiglia o dal ragazzo stesso.

## 2.2.2 L'INTERRUZIONE DELLA SCUOLA

L'interruzione della scuola si verifica in due diverse circostanze. Può trattarsi di un desiderio espresso dall'adolescente e non preceduto da elementi allarmanti oppure a causa del rendimento scolastico, alla quale si associano vari elementi.

---

<sup>14</sup> Jean Piaget (1896-1980), psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero.  
[https://it.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](https://it.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)

Nel primo caso, l'adolescente vuole interrompere i suoi studi, fornendo una serie di ragioni la cui logica è spesso difficile da contrastare. In questa fascia d'età la persona reclama la propria autonomia e individualità, ma resta ancora profondamente dipendente dal quadro familiare della sua infanzia. Lo spazio delle relazioni familiari, della struttura familiare, della personalità dei genitori, è considerato come un fattore determinante per le scelte intraprese dall'adolescente. Un adolescente manifesta un comportamento patologico o deviante, più le sue relazioni con i genitori risultano essere insoddisfacenti, conflittuali e insignificanti. Tuttavia, bisogna riconoscere che tutti gli adolescenti, che abbiano più o meno delle difficoltà, stabiliscono rapporti piuttosto conflittuali con i loro genitori. Freud affermava che *“io ammetto che è normale per un adolescente avere per un tempo piuttosto lungo un comportamento incoerente e imprevedibile...di amare i suoi genitori, e di odiarli, di rivoltarsi contro di essi, di essere profondamente vergognosi con la propria madre davanti agli altri e inaspettatamente di desiderare di parlarle con tutto il cuore...Io penso che è necessario lasciargli il tempo e la libertà di trovare da sé la propria strada. Piuttosto sono i genitori ad aver bisogno di aiuto e di consigli per sopportarlo”*<sup>15</sup>.

Possiamo distinguere tre posizioni riguardanti le relazioni familiari:

- 1) Da un lato alcuni attori considerano i conflitti relazioni tra genitori e adolescenti come la conseguenza del processo adolescenziale, è l'adolescente che entra in conflitto e si oppone ai suoi genitori.
- 2) Dall'altro un numero sempre maggiore di autori tende a considerare i conflitti fra gli adolescenti e i genitori testimoniano, quando raggiungono una certa intensità, sia la difficoltà nell'adolescente ad accettare la sua crescita e la sua autonomia, sia la difficoltà nei genitori a superare quella che è stata chiamata la “crisi genitoriale”.
- 3) Altri infine ritengono che le condotte devianti dell'adolescente siano in gran parte la conseguenza degli atteggiamenti patologici dei genitori.

---

<sup>15</sup> Freud S. *Psicologia delle masse e analisi dell'io*. In: *Opere*. Boringhieri, Torino, 1979, vol. IX

Questi tre diversi punti non sono incompatibili, ma a seconda del tipo di adolescente e del tipo di famiglia uno sembra prevalere sugli altri.

Nel secondo caso, alla volontà di interrompere il percorso scolastico si associa l'assenteismo sempre più significativo e talvolta anche fughe dall'ambiente familiare e scolastico. In questo caso il rischio è l'evoluzione verso forme più gravi, la comparsa di apatia, la passività. La volontà di interrompere la scuola si articola con altri elementi che la rinforzano, fino ad arrivare alla realizzazione della volontà.

### 2.3 LAVORARE IN RETE

Il termine rete, in campo socio-educativo e socio-assistenziale, indica un insieme di soggetti che decidono di mettere in condivisione risorse materiali e immateriali per affrontare il comune problema dell'educazione e della formazione dei bambini e dei ragazzi di una comunità. Si tratta di creare dei legami, delle sinergie, connessione tra risorse formali, informali, primarie e secondarie al fine di promuovere il benessere della persona e della comunità. Le reti primarie sono la famiglia, il gruppo amicali e il vicinato, si tratta delle relazioni "faccia a faccia", in cui la persona conosce tutti i componenti della rete. Gli scambi tra le persone all'interno di questa rete avvengono con reciprocità. Le reti secondarie-informali comprendono gruppi di volontariato, gruppi di mutuo-aiuto e associazioni. Gli scambi all'interno di questa rete avvengono per solidarietà. Le reti secondarie formali sono molto strutturate e formalizzate e comprendono le istituzioni che erogano servizi e prestazioni sulla base delle norme.

Per il funzionamento della rete occorre creare un atto "fondativo", un accordo di programma, in cui vengono evidenziati le modalità di interazione della rete. La rete ha bisogno di figure professionali in termini di conoscenze e abilità di comunicazione e di gestione delle dinamiche di gruppo, di utilizzare tecniche di negoziazione, di predisporre convenzioni e accordi per la realizzazione di attività, di gestione di comunicazione in rete. Queste competenze non sono ancora del tutto presenti all'interno del sistema scolastico ma in realtà sarebbero necessarie per accedere a un bacino di risorse economiche, finanziarie e professionali per poter fare prevenzione del disagio scolastico.

I prodotti del lavoro di rete possono essere classificabili in tre categorie:

- 1) Rete tra servizi del sistema pubblico: si tratta di istituzioni che lavorano nell'ambito socio-assistenziale, socio-educativo, sanitario e socio-sanitario.
- 2) Raccordo con il terzo settore: attività svolte nell'ambito dei centri socio-educativi, ricreativi, di aggregazione giovanile presenti a livello locale.
- 3) Essere comunità: sensibilità delle persone.

Bisogna comprendere la parzialità del ruolo sociale e professionale dell'insegnante e ripensare alla scuola come uno dei soggetti che concorrono a creare contesti educativi attorno ai ragazzi con difficoltà. Nessuno si può sostituire agli insegnanti, la strada è quella del confronto e del dialogo tra i propri colleghi e con gli altri operatori del territorio per scoprire che si possono ricercare modelli fino ad ora impensati di intervento e costruire azioni collettive, condividendo la sfida di fare emergere un futuro possibile qui e ora.

### 2.3.1 IL TERRITORIO

Il territorio dovrebbe entrare nella scuola e diventare direttamente scuola, mettendo al centro l'allievo e i suoi tempi l'apprendimento. Tempo inteso non come qualcosa di invariabile, lineare ma spezzettato, maculato, variabile.

Parlare di territorio all'interno della scuola, non significa parlare di circolari, dispositivi o manuali ma di analizzare, problematizzare, proporre un riquadro, con l'obiettivo di suggerire strumenti generativi di esperimenti, organizzazione, azioni e riflessione.

Nella concezione corrente, il territorio è considerato come l'ambiente esterno, circostante, vicino alle scuole, ad esempio le istituzioni, i negozi, le offerte culturali. Il contesto viene inteso come una statica banca di dati con cui mettersi in rete per collegarsi alle risorse già esistenti. Questa è solo una concezione oggettiva, se vogliamo ottenere un vero cambiamento, dobbiamo considerare territorio e contesto come costrutti e non come dati.

Daniel Cefai<sup>16</sup>, nel 1997, definisce il quartiere: *“il quartiere è un prodotto di una suddivisione operata dalla legislazione, dall'amministrazione o dalla*

---

<sup>16</sup> Sociologo, direttore dell'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) di Parigi

*circoscrizione elettorale. Non è delimitato da caselli doganali, il quartiere è una scena pubblica.”*

Questa definizione esalta il quartiere come prodotto di interazioni, vede il territorio come un elemento che deve ancora essere disegnato dagli attori. L'importante è porre al centro un bisogno formativo e che da questo si faccia nascere una progettualità.

Lidia de Candia<sup>17</sup>, 2011, sostiene che:

*“la territorialità non precede né logicamente, né cronologicamente l'instaurarsi dei rapporti sociali o di mentalità; essa li esprime in forma originale, li segue via via che si evolvono, li rappresenta e contemporaneamente li fissa. Non c'è territorio se non nel momento in cui una società lo fa proprio non solo attraverso un uso semplicemente funzionale delle sue risorse, ma anche e soprattutto mediante atti simbolici ed espressivi che trasformano un ambiente indifferente in un cosmo dotato di significati in cui riconoscersi e di cui essere parte.”*

La rete si sviluppa dalle risorse iniziali che produce legami, che disegna il territorio, che mette in relazione soggetti anche lontani. È intesa come una serie di punti già esistenti che basta collegare o in cui basta entrare e da punti non ancora collegati che fanno emergere nuovi attori e nuovi campi. L'identità non preesiste alla rete, Dewey afferma che l'identità emerge nella transazione.

*“la transazione fa di uno dei partecipanti un compratore e dell'altro un venditore. Nessuno dei due è un compratore o un venditore se non in una transazione in cui l'uno e l'altro siano impegnati. E questo non è tutto: certe particolari cose diventano dei beni o dei servizi perché sono impegnate in certe transazioni. Inoltre, a causa dello scambio o del trasferimento, entrambe le parti subiscono un mutamento; e i beni subiscono, per lo meno, un mutamento di luogo in conseguenza del quale essi acquistano o perdono certe relazioni o capacità connettive, rispetto a quelle che possedevano prima.”<sup>18</sup>*

---

<sup>17</sup> Architetto, svolge attività di ricerca e didattica presso il Dipartimento di Urbanistica.

<sup>18</sup> Dewey e Bentley, *Conoscenza e transizione*, Nuova Italia – Pensatori del nostro tempo 14, 1974. Capitolo Interazione e transazione

Per attivare una rete ogni attore mobilita il suo capitale sociale, le sue conoscenze, le sue relazioni. Ognuno attiva le proprie competenze secondarie<sup>19</sup>, la rete non è più il disegno ordinato che prevede divisione e collegamento di ruoli e saperi, ma il luogo di un'intelligenza distribuita e cooperativa. Questo concetto è il presupposto di ogni scuola attiva, impara facendo e l'ambiente esterno è l'ambiente della sperimentazione e apprendimento, della scoperta di sé.

Il territorio contribuisce a costruire uno spazio interno per lo sviluppo educativo della persona. La domanda sociale della scuola è di essere un'istituzione non solo per l'istruzione, ma anche per lo sviluppo complessivo delle persone, e forse essa non riflette abbastanza sull'importanza dell'educazione intesa come qualcosa di più ampio dell'istruzione.

Il territorio è campo educativo, con la possibilità di uno spettro di apprendimento di abilità adattive, indispensabili alla crescita, di relazioni inedite con adulti, di esplorazione, di regole da apprendere attraverso comportamenti, e non prediche e regolamenti, pensa l'inutilità dell'esperienza.

Se partiamo con quest'idea, soprattutto facendo riferimento a bambini e ragazzi fragili, senza supporti familiari, la scuola diventa luogo privilegiato per lo sviluppo educativo. Il territorio e la scuola devono essere aperti, luoghi d'avventura.

## 2.4 PROCEDURE PRATICHE DELL'ATTIVAZIONE DELLA RETE DA PARTE DELLA SCUOLA

La scuola, di qualsiasi grado, si trova sempre più frequentemente nella situazione di avere minori con difficoltà dovute dal peggioramento del rendimento scolastico, dalla situazione familiare, o da qualcosa che gli insegnanti non sanno spiegarsi.

In queste situazioni cosa può fare la scuola? Può segnalare il minore ai servizi sociali per richiedere un accertamento. Questa segnalazione comporterà un controllo da parte dei servizi, con l'obiettivo di indagare se effettivamente ci possono essere delle situazioni a rischio nella vita e nella gestione del minore.

---

<sup>19</sup> Sono competenze non acquisite in percorsi formali legati alle discipline, ma in altri ambiti, informali.

Questo è quello che s'intende con lavoro di rete, collaborare con altre strutture per arrivare allo stesso obiettivo.

Nel prossimo capitolo verrà trattato proprio l'argomento delle procedure che si mettono in atto nel momento in cui la scuola percepisce una difficoltà da parte dello studente, per arrivare, infine, al ruolo delle comunità educative per minori e del supporto che queste strutture possono dare ai minori e alle loro famiglie.



# **CAPITOLO 3**

## **PROCEDURA PER LA SEGNALAZIONE**

La scuola e in particolare gli insegnanti sono, solitamente, i primi soggetti che percepiscono una situazione di rischio di pregiudizio<sup>20</sup> per il minore, attraverso un'osservazione attenta e continuativa. L'ipotesi di pregiudizio si fonda a partire da più fattori raccolti nel tempo. Nel caso in cui un'insegnante rilevi una situazione di rischio, è utile e appropriato prendersi un tempo congruo di osservazione e di confronto con altri professionisti. Nelle situazioni di dubbio la scuola rileva e si confronta al suo interno e può richiedere una consulenza al Servizio Sociale, redigendo un diario in cui annota ciò che osserva nel minore. La segnalazione deve essere scritta e firmata dai professionisti che hanno osservato i segnali di preoccupazione e dal responsabile della scuola. Deve riportare quanto osservato e ascoltato nel contesto scolastico, in relazione sia al bambino che ai genitori o alla famiglia; devono essere citati e descritti in forma sintetica tutti gli elementi che hanno portato l'operatore a formulare l'ipotesi che, il minore, si trovi in una situazione di rischio che richieda l'attenzione dell'Autorità Giudiziaria. La segnalazione non deve contenere ipotesi e/o accuse di alcun tipo.

Prima di inviare la segnalazione ai servizi competenti, la scuola deve dialogare con i genitori sul disagio del minore (procedimento non obbligatorio nel caso di

---

<sup>20</sup> "Con il termine "pregiudizio" si intende una condizione di particolare e grave disagio e disadattamento che può sfocare o è già sfocata in un danno effettivo alla salute psico-fisica del minore. Tale condizione, obiettiva e non transitoria, non assicura al bambino o al ragazzo i presupposti necessari per un idoneo sviluppo psico-evolutivo e un'adeguata crescita fisica, affettiva, intellettuale e mentale. Possono costituire situazione di pregiudizio la grave trascuratezza, lo stato di abbandono, il maltrattamento fisico, psicologico o sessuale ad opera di un familiare o di altri soggetti, la grave e persistente conflittualità tra i coniugi. La protezione del minore viene chiamata in causa quando prevalgono i fattori di pericolo su quelli di sicurezza e da tale squilibrio può risultare compromessa la capacità della famiglia di superare le difficoltà. I principi generali che regolano gli interventi di protezione, anche in relazione alla tutela giurisdizionale dei diritti, fanno riferimento alle disposizioni generali, contenute nelle Convenzioni internazionali e nella Costituzione Italiana" Linee Guida 2008 PER I SERVIZI SOCIALI E SOCIOSANITARI, pag. 51

sospetto di abuso o maltrattamento fisico in famiglia) per cercare una collaborazione.

Una volta inviata, la scuola deve informare i genitori dell'avvenuta segnalazione scritta all'Autorità giudiziaria e ai Servizi Sociali competenti.

Le segnalazioni possono essere inviate da soggetti individuali (il minore stesso, un familiare, un parente, un vicino di casa o qualsiasi altro cittadino) o da soggetti collettivi (scuole, ospedali, strutture di accoglienza, altri servizi, forze dell'ordine) che ritengono indispensabile riferire ai servizi di una possibile situazione di rischio di pregiudizio in cui incorre un bambino o un adolescente.

L'informazione, da qualsiasi fonte provenga, anche se anonima, deve essere sempre vagliata, però il semplice sospetto non basta per avviare una procedura di verifica, che si rende invece necessaria a fronte di un riscontro ritenuto "oggettivo", ossia basato sulla constatazione di fatti e comportamenti che possono ricondurre a situazioni di rischio di pregiudizio.

Nel momento in cui si esegue una segnalazione, viene assegnato l'incarico ad un assistente sociale che provvederà a raccogliere tutte le informazioni necessarie per verificare la veridicità della segnalazione.

Le azioni di protezione nei confronti dei minori non sono orientate alla ricerca di un allontanamento dalla famiglia, ma di sostegno al contesto familiare.

### 3.1 SEGNALAZIONE AL SERVIZIO SOCIALE

Una volta ricevuta notizia di una presunta situazione di pregiudizio per il minore, l'assistente sociale procede ad una prima raccolta sommaria di informazioni sulla situazione, previo consenso dei genitori del minore.

Questo approfondimento può portare a quattro esiti:

1. Non ci sono rischi per il minore
2. Intraprendere un percorso di sostegno
3. Segnalare il caso all'autorità giudiziaria
4. Richiesta di un collocamento urgente ex art. 403 c.c.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Quando il minore è moralmente o materialmente abbandonato o è allevato in locali insalubri o pericolosi, oppure da persone con negligenza, immoralità, ignoranza o per altri motivi incapaci di provvedere all'educazione di lui, la pubblica autorità, a mezzo degli organi di protezione dell'infanzia, lo colloca in un luogo sicuro, sino a quando si possa provvedere in modo definitivo alla sua protezione.

Se non ci sono rischi per il minore, non verranno intrapresi altri approfondimenti. Nel caso in cui invece i rischi sembrano esserci, il Servizio intraprende un percorso con la famiglia del minore per mettere a fuoco le difficoltà e le risorse familiari, cercando un modo per far evolvere la situazione.

Solo nel caso in cui non sia più possibile collaborare con la famiglia oppure ci sia una prognosi negativa sulle sue possibilità evolutive, si può rendere necessario il ricorso alla segnalazione all'autorità giudiziaria, così che il giudice possa intervenire per limitare o comprimere la potestà genitoriale e quindi permettere la realizzazione degli interventi necessari

### 3.1.1 SEGNALAZIONE OBBLIGATORIA

La segnalazione è obbligatoria e va rivolta ai servizi della Procura della Repubblica presso il Tribunale dei minorenni, per la tutela giurisdizionale dei diritti del minore d'età, nei seguenti casi:

- minore d'età in stato di abbandono
- minorene moralmente o materialmente abbandonato o cresciuto in locali insalubri o comunque in situazione di estremo pericolo
- minore d'età che si prostituisce
- minore d'età straniero privo di assistenza in Italia, vittima di reati di prostituzione o di pornografia minorile o di tratta e commercio.

In qualsiasi caso, l'assistente sociale deve sempre informare i genitori in modo chiaro ed esaustivo, esplicitando i propri motivi di preoccupazione e il proprio interesse per il benessere del minore.

### 3.1.2 INDAGINE SOCIALE

In seguito ad una segnalazione la Procura minorile può chiedere al servizio sociale o socio-sanitario competente un approfondimento della situazione segnalata. Tale richiesta può riguardare sommarie informazioni sulla situazione o un'approfondita indagine psicosociale.

Quando il procuratore ritiene di avere tutte le informazioni necessarie può:

- Archiviare il fascicolo
- Inoltrare la documentazione alla Procura presso il Tribunale ordinario

- Richiedere, con ricorso al Tribunale per i Minorenni: di dichiarare lo stato di adottabilità<sup>22</sup>, di pronunciare la decadenza o sospensione o limitazione delle responsabilità genitoriali<sup>23</sup> e/o eventuale allontanamento del bambino o adolescente dalla residenza familiare, di disporre provvedimenti per la protezione assistenziale del minore che ha comportamenti devianti o esercita la prostituzione.
- Presentare al Tribunale dei minori la richiesta di un provvedimento urgente di allontanamento<sup>24</sup>

### 3.2 I SOGGETTI DELLA SEGNALAZIONE

Al centro degli interventi di cura, protezione e tutela vi sono il bambino o adolescente e la sua famiglia. Le relazioni familiari, il cerchio delle relazioni sociali sono gli ambiti prioritari in cui intervenire per superare le difficoltà del bambino e della sua famiglia.

Mettere al centro il bambino, la sua famiglia, le relazioni e il contesto sociale significa riconoscere che questi sono soggetti con risorse e potenzialità da valorizzare e sostenere.

Gli interventi di accoglienza e cura devono svolgersi, per quanto possibile, in collaborazione con il bambino e la sua famiglia.

---

<sup>22</sup> Legge 4 maggio 1983, n. 184, art. 9. “Chiunque ha la facoltà di segnalare alla autorità pubblica situazioni di abbandono di minori d’età. I pubblici ufficiali, gli incaricati di un pubblico servizio, gli esercenti un servizio di pubblica necessità, debbono riferire al più presto al Tribunale per i minorenni sulle condizioni di ogni minore in situazione di abbandono di cui vengono a conoscenza in ragione del proprio ufficio.”

<sup>23</sup> Art. 330 e 333 c.c. “Il giudice può pronunciare la decadenza dalla responsabilità genitoriale quando il genitore viola o trascura i doveri ad essa inerenti o abusa dei relativi poteri con grave pregiudizio del figlio.” “Quando la condotta di o di entrambi i genitori non è tale da dare luogo alla pronuncia di decadenza, prevista dall’articolo 330, ma appare comunque pregiudizievole al figlio, il giudice, secondo le circostanze, può adottare i provvedimenti convenienti e può anche disporre l’allontanamento di lui dalla residenza familiare, ovvero l’allontanamento dal genitore o convivente che maltratta o abusa del minore.”

<sup>24</sup> Art 403 c.c. “Quando il minore moralmente o materialmente abbandonato o si trova esposto, nell’ambiente familiare, a grave pregiudizio o pericolo per la sua incolumità psico-fisica e vi è dunque emergenza di provvedere, la pubblica autorità, a mezzo degli organi di protezione dell’infanzia, lo colloca in luogo sicuro, sino a quando si possa provvedere in modo definitivo alla sua protezione.”

### 3.2.1 I COMUNI

Nel Veneto, già da tempo, si è attuata una strategia d'integrazione dei servizi che vede attribuire ai Comuni l'erogazione dei servizi e delle prestazioni sociali, mentre le funzioni sociosanitarie e quelle ad elevata integrazione sanitaria sono attribuite alle Aziende Ulss. L'esercizio da parte dei Comuni ha portato alla formazione di situazioni territoriali diversificate, secondo le risorse e i vincoli presenti nei diversi territori.

Al Comune spettano, oltre alle funzioni di autorizzazioni alla realizzazione e all'esercizio delle attività, anche quelle di accreditamento e di vigilanza delle attività sociali, sulla base dei requisiti della Regione.

### 3.2.2 LE AZIENDE ULSS

Sono di competenza dell'Azienda Ulss gli interventi sanitari e sociosanitari diagnostici e terapeutici ricolti sia al minore che alla sua famiglia.

Le aziende sociosanitarie possono collaborare al processo autorizzativo e di accreditamento delle comunità di accoglienza.

### 3.2.3 LE COMUNITA' D'ACCOGLIENZA

La normativa regionale per l'accoglienza di bambini e ragazzi prevede una tipologia di servizi formata da: comunità educativa per minori, comunità educativa per minori con pronta accoglienza, comunità educativa diurna per minori/adolescenti, comunità educativo-riabilitativa per preadolescenti/adolescenti, comunità educativa mamma-bambino, comunità familiare, comunità familiare mamma-bambino.

È compito della comunità d'accoglienza provvedere alla cura, all'istruzione e all'educazione dei minori d'età accolti.

Le comunità collaborano con i servizi titolari alla redazione del Progetto quadro, rispettando il regime giuridico del minore, definito dalle decisioni dell'Autorità giudiziaria. Le comunità collaborano alla cura delle relazioni fra il minore accolto e la famiglia di origine. Quando previsto dal Progetto quadro, le comunità possono svolgere funzioni di sostegno al recupero delle capacità genitoriali.

Nell'accoglienza del minore, la comunità ha la responsabilità dell'elaborazione e attuazione del progetto educativo individuale (PEI).

Al soggetto gestore della comunità competono:

- La redazione del Progetto della comunità, che esprime identità, valori, scelte educative, modalità di intervento e risorse proprie dell'ente.
- La predisposizione e il mantenimento dei requisiti e degli standard stabiliti dalla Regione per l'autorizzazione all'esercizio e per l'accreditamento.
- Le responsabilità della gestione organizzativa ed amministrativa nonché della formazione professionale dei propri operatori.

Alle comunità competono:

- L'accoglienza, l'educazione e l'istruzione del minore
- Il mantenimento dei rapporti ordinari con la scuola e con i servizi sanitari

Rimangono comunque a carico dei genitori, se non hanno perso la potestà: le scelte dell'indirizzo scolastico, l'iscrizione a scuola, la firma di documenti ufficiali, la scelta della fede religiosa, l'educazione religiosa, la scelta di rimanere all'estero per periodi prolungati, la somministrazione di vaccini, interventi di una certa gravità, la partecipazione ad attività sportive.

### 3.3 COSA AVVIENE DOPO LA SEGNALAZIONE

Quando i servizi ricevono una segnalazione, sia essa da soggetti privati o da collettivi, devono fare una stima. La stima consiste nell'adozione da parte del servizio di comportamenti idonei per valutare l'informazione acquisita e renderla utilizzabile secondo le procedure di protezione dei minori.

È necessario che il servizio acquisisca il consenso dei genitori, salvo nei casi in cui ciò non è possibile.

In questa fase di stima, l'attenzione del servizio titolare è rivolta alla valutazione del malessere comunicato e rilevato e alla possibilità di intervento.

Il percorso di stima può avere diversi esiti:

- La constatazione che la situazione rilevata non costituisce una condizione di rischio di pregiudizio.

- In caso di emergenza, il collocamento del bambino o del ragazzo in un luogo sicuro sino a quando non si possa provvedere in modo definitivo alla sua protezione e tutela giuridica.
- La segnalazione alla Procura per i minorenni per le situazioni di rischio di pregiudizio.
- L'avvio delle azioni di diagnosi, sostegno e cura nell'ambito della beneficenza.

L'eventuale segnalazione all'Autorità giudiziaria non interrompe la responsabilità dei servizi in merito alla realizzazione, quando è possibile, del progetto di presa in carico nell'ambito della consensualità.

### 3.3.1 INTERVENTI DI CURA

Gli interventi di cura proseguono quando la valutazione dell'informazione rileva una condizione di rischio di pregiudizio. Questi devono essere progettati e realizzati sulla base delle risorse individuali e familiari presenti, delle opportunità e delle risorse disponibili nel contesto locale e in collaborazione con il bambino e la sua famiglia, ove possibile.

Lo scopo è quello di proteggere il minore dai fattori di rischio o dalle cause di pregiudizio che incidono nella sua vita, e quello di favorire un cambiamento positivo nelle sue condizioni di vita, nel rispetto del suo migliore interesse. Le risorse e le possibilità che il bambino e la famiglia di origine hanno e possono sviluppare per superare, con apposite forme di sostegno, la situazione pregiudizievole, costituiscono oggetto di valutazione.

Il servizio sociale del Comune deve attivare forme di intervento idonee di intervento ed è responsabile della presa in carico.

Alla costruzione e alla realizzazione del Progetto quadro partecipano tutti i servizi coinvolti.

Nel Progetto quadro oltre alle finalità, agli obiettivi e ai tempi degli interventi, deve essere indicato il referente che ha l'autorità di promuovere o sollecitare l'adempimento degli impegni che ciascuno ha assunto all'interno del progetto. La valutazione del caso deve essere il frutto dell'azione di professionalità diverse, in primo luogo dell'assistente sociale, dello psicologo e dell'educatore. Quando la

situazione lo richiede, è opportuno l'intervento anche di altre figure professionali come lo psichiatra, il neuropsichiatra infantile e il medico pediatra. Nella fase di valutazione devono essere coinvolte le famiglie affidatarie, gli operatori delle comunità di accoglienza e della scuola. È bene che il progetto sia conosciuto e condiviso in tutte le sue fasi, da tutti i servizi che operano sia a favore del bambino che della sua famiglia.

### 3.3.2 UNITA' VALUTATIVA MULTIDIMENSIONALE DISTRETTUALE (UVMD)

L'unità valutativa rappresenta lo strumento operativo per la realizzazione a livello distrettuale dell'integrazione sociosanitaria. L'Uvmd costituisce la modalità di accesso al sistema integrato dei servizi sociosanitari per i minori che necessitano di particolari interventi di protezione e tutela e coordinamento inter istituzionale e integrazione delle risorse.

I provvedimenti regionali definiscono sempre necessaria la valutazione in Uvmd nel caso di accesso alle comunità di accoglienza presso una famiglia affidataria, ad una comunità educativa-riabilitativa e nei casi di abuso sessuale e grave maltrattamento, per la presa in carico dei Centri regionali di cura e protezione.

Sono membri necessari dell'Uvmd il Direttore del distretto sociosanitario o il suo delegato, il medico di medicina generale e l'assistente sociale del servizio titolare.

Compito dell'Uvmd è quello di identificare le risorse da attivare per la protezione e la cura del minore e gli interventi più appropriati da realizzare a breve, medio e lungo termine.

L'Uvmd ha l'obiettivo di definire il Progetto quadro e di individuare, nell'ambito delle figure professionali che la compongono, il referente del caso che ha l'autorità di promuovere o sollecitare l'adempimento degli impegni assunti.

L'Uvmd ha il compito di verificare le varie fasi del progetto, raccordare il sistema dei servizi e della rete formale ed informale, dà impulso, stimola e monitora gli interventi e attua e concretizza la presa in carico per la realizzazione del progetto individuale.

### 3.3.3 IL PROGETTO QUADRO



Il Progetto quadro riguarda l'insieme coordinato ed integrato degli interventi sociali, sanitari e educativi finalizzati a promuovere il benessere del bambino o del ragazzo e a rimuovere la situazione di rischio di pregiudizio in cui questi si trova. Il Progetto dovrà creare le premesse materiali, sociali e psicologiche per avviare un percorso individuale e familiare che favorisca l'adeguata ripresa del processo di crescita del bambino e riduca i rischi di uno sviluppo patologico.

Il Progetto presenta:

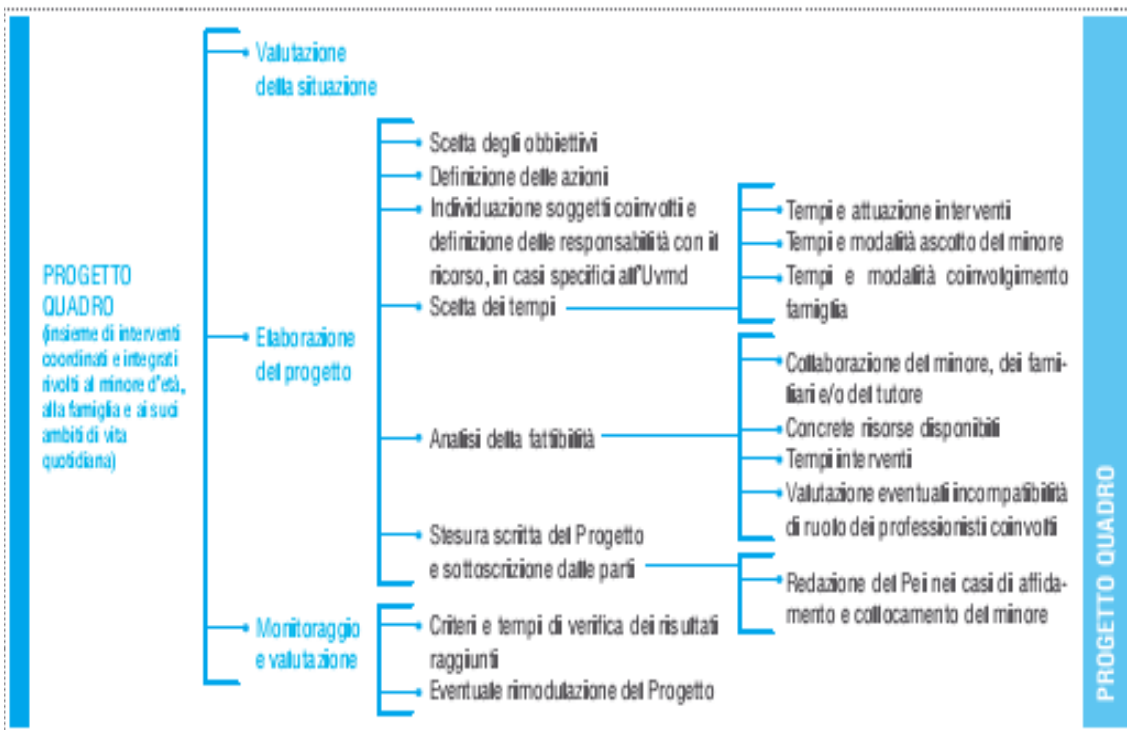
- Gli obiettivi da raggiungere
- Le azioni previste per la sua realizzazione
- La definizione delle responsabilità degli attori coinvolti
- I criteri di verifica di processo e di risultato

Nella stesura del singolo progetto è opportuno che sia previsto l'ascolto periodico del minore e che richieda particolare attenzione alla programmazione delle modalità di coinvolgimento della famiglia di origine con l'indicazione dei tempi e dei modi.

Il progetto non è fisso e immutabile, ma è caratterizzato dalla sua dinamicità.

Nel caso in cui il Progetto quadro preveda l'affidamento familiare o l'inserimento di una comunità educativa o familiare, è redatto anche un progetto educativo individuale (Pei), che sarà parte integrante del Progetto quadro.

Nella predisposizione e realizzazione dei diversi interventi, particolare attenzione va prestata ai tempi, che devono essere compatibili sia con le fasi degli interventi previsti, sia con i tempi del bambino o del ragazzo.



Fonte: Quaderni 01/08, LINEE GUIDA E ORIENTAMENTI PER LA PROMOZIONE E LA CURA DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, Regione Veneto, pag.63

### 3.3.4 IL PROGETTO EDUCATIVO INDIVIDUALE (PEI)

Il Pei rappresenta la declinazione degli obiettivi generali, fissati nel complessivo Progetto quadro, in base alle esigenze e alle caratteristiche del singolo minore inserito in una comunità tutelare o in affidamento familiare, anche in relazione alle caratteristiche della comunità o della famiglia affidataria.

Il Pei è redatto in forma scritta entro i primi 90 giorni dell'accoglienza dal responsabile della comunità, in collaborazione con il servizio titolare.

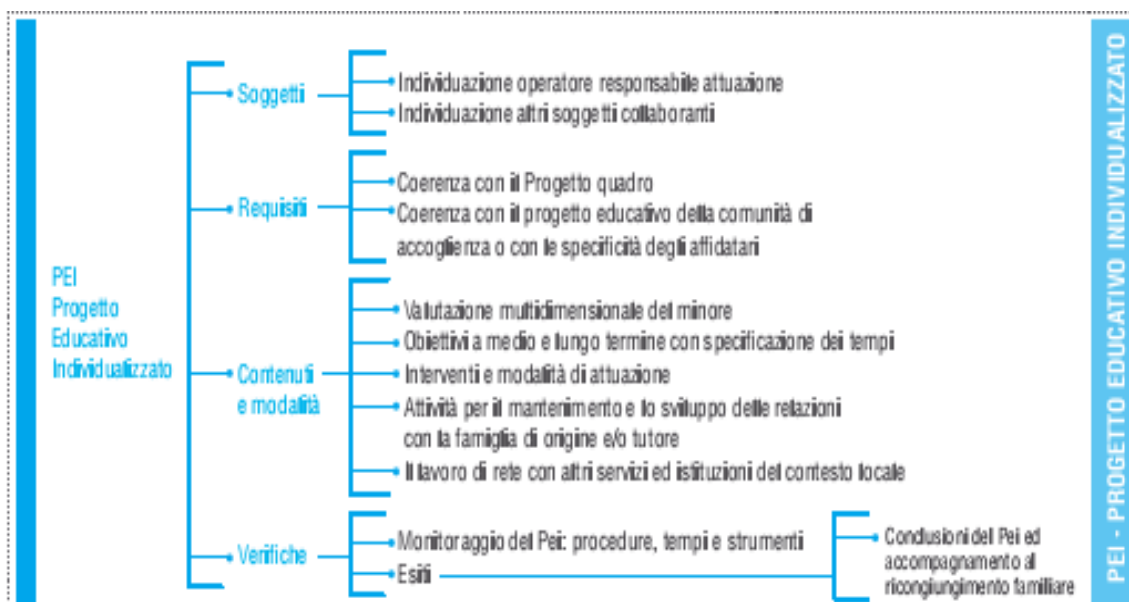
Nel Pei sono delineati i percorsi e le metodologie educative e gli impegni assunti dalle parti nei confronti del bambino e della sua famiglia. L'elaborazione del Pei deve essere effettuato, per quanto possibile, in collaborazione con il bambino e con la sua famiglia.

Nel Pei sono precisati:

- L'operatore della struttura responsabile della sua attuazione
- La valutazione multidimensionale del minore
- Gli obiettivi fattibili di medio e lungo termine che si vogliono raggiungere con l'inserimento o l'affidamento del bambino
- La definizione degli interventi e delle loro modalità di attuazione

- e. Le specifiche rivolte a rinsaldare il legame tra il minore e la sua famiglia
- f. Il lavoro di rete con le altre istituzioni del territorio che collaborano al raggiungimento degli obiettivi e alla realizzazione degli interventi previsti
- g. La definizione dei tempi necessari alla realizzazione degli interventi e al raggiungimento degli obiettivi
- h. Le attività di monitoraggio e di verifica del progetto
- i. Le fasi di conclusione del progetto

Anche la fase finale del Pei è oggetto di una specifica progettazione che prevede un percorso di accompagnamento del minore nella fase del rientro in famiglia o all'uscita dalla comunità di accoglienza. Al minore dovrebbe essere data la possibilità di sperimentare la futura condizione, per un passaggio graduale costruito sulla base di tempi rispettosi della sua specifica condizione.



Fonte: Quaderni 01/08, LINEE GUIDA E ORIENTAMENTI PER LA PROMOZIONE E LA CURA DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, Regione Veneto, pag.67

### 3.3.5 LA FASE DI MONITORAGGIO E VERIFICA

Nelle attività di monitoraggio e di verifica un primo aspetto riguarda la programmazione di incontri tra i soggetti che hanno concorso a vario titolo alla programmazione del progetto, al fine di verificarne i progressivi sviluppi.

Il monitoraggio sarà registrato sulla cartella del minore e riguarderà gli avvenimenti che hanno prodotto cambiamenti oggettivi, il raggiungimento degli obiettivi prefissati di medio e lungo termine e gli aggiornamenti apportati in itinere.

### 3.3.6 FOLLOW UP

Il termine follow up deriva dall'inglese to follow (seguire). In ambito medico è il percorso verso la guarigione, iniziato con la diagnosi e la terapia, proseguito con controlli periodici.

Nel caso delle comunità, il follow up, è la conclusione del progetto che riguarda un minore che è stato ospite presso la struttura per un periodo variabile, in base agli obiettivi e alle tempistiche descritte nel PEI.

Nel documento del follow up dovranno essere indicati:

- nome e cognome del minore e data di nascita
- motivazione del follow up:
  - per piena acquisizione degli obiettivi prefissati
  - limitata acquisizione degli obiettivi prefissati
  - impossibilità di proseguire il progetto specificando le motivazioni
- data di interruzione del progetto
- calendario delle chiamate, messaggi, mail, colloqui intercorsi per la chiusura del progetto.

# CONCLUSIONE

Come ho già anticipato nell'introduzione, questa tesi vuole essere un'analisi di cosa sta succedendo in Italia e in particolare in Veneto, riguardo la dispersione scolastica.

L'obiettivo che l'Unione Europea aveva prefissato per l'Italia, diminuire al 10% il tasso di dispersione scolastica dei giovani tra i diciotto e i ventiquattro anni entro il 2020, non è stato raggiunto, al momento è al 13%.

I dati riportati fanno notare un lieve miglioramento in generale riguardo la dispersione scolastica, ma il focus, dovrebbe essere: quando questi studenti scelgono o sono obbligati ad abbandonare la scuola, cosa gli succede? Cosa faranno nel futuro?

Da educatrice di una comunità educativa per minori credo che l'obiettivo debba essere quello di vedere lo studente come singolo soggetto e non solo come parte di un gruppo classe.

Fondamentale sarebbe modificare la gestione della didattica, del rapporto professore-studente. La valutazione formativa rimarrà sempre il focus principale però, sarebbe molto importante, lavorare sin dalla scuola primaria di primo grado, sulle capacità metacognitive, sulla verbalizzazione delle procedure logiche/metodologiche utilizzate, sulla comprensione delle decisioni prese, sullo sviluppo della creatività e della flessibilità, per cercare per ogni compito o problema le varie possibili procedure tra le quali operare in base allo scopo, insieme.

La scuola non deve lavorare da sola, le reti attorno ad essa devono essere sempre presenti, soprattutto quando qualcuno ha il sospetto di qualche difficoltà che potrebbe gravare sullo studente.

I servizi sociali devono attivarsi immediatamente e introdurre tutti gli aiuti necessari. Noi, come educatori di comunità, siamo a stretto contatto sia con le famiglie che con la scuola di ogni singolo minore, e con tutte le figure professionali a lui/lei correlate. Deve essere un lavoro di rete con l'obiettivo di attivare progetti individuali specifici per ogni singolo minore.

# BIBLIOGRAFIA

- Batini, F. (2014) *Drop-out*. Luogo: Fuorionda
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma, Carocci.
- Canevaro, A. (a cura di) (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento, Erickson.
- Carlini, A. (2012). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma, Carocci.
- Colombo, M. (2015) *Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione*. 411-424  
<https://scienze politiche.unical.it/bacheca/archivio/materiale/542/Socializzazione%20ed%20educazione/materiale%20per%20i%20project%20work/tema%203/dispersione%20in%20Italia.pdf>
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna, il Mulino.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso la didattica inclusiva*. Trento, Erickson.
- INVALSI (2014). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2013-2014. Sintesi*. Roma
- Lancini, M. (2003) *La consultazione con l'adolescente*. FrancoAngeli
- Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna, il Mulino.
- MIUR (2013) *Focus: la dispersione scolastica*, giugno. Roma, MIUR
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Luglio 2019) *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*.  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741>
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Trad. it. Milano, Raffaello Cortina (2001).

- Moscato, M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia, La Scuola.
- Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano, Mondadori Università.
- Nosengo, G. (1967). *La persona umana e l'educazione*. Brescia, La Scuola.
- Osservatorio povertà educativa #conibambini. (4 Giugno 2019). *Quanto è frequente l'abbandono scolastico in Triveneto*. Openpolis. <https://www.openpolis.it/quanto-e-frequente-labbandono-scolastico-in-triveneto/>
- Osservatorio povertà educativa #conibambini. (18 febbraio 2019). *Perché le iscrizioni a scuola parlano anche di mobilità sociale*. Openpolis. <https://www.openpolis.it/perche-le-iscrizioni-a-scuola-parlano-anche-di-mobilita-sociale/>
- Osservatorio povertà educativa #conibambini. (23 ottobre 2018). *L'abbandono scolastico è un problema serio, al sud e non solo*. Openpolis. [https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/07/3\\_L'abbandono-scolastico-è-un-problema-serio-al-sud-e-non-solo.pdf](https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/07/3_L'abbandono-scolastico-è-un-problema-serio-al-sud-e-non-solo.pdf)
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educative: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano, Mondadori Università.
- Ricci, R. (2019) L'Editoriale. *La dispersione scolastica implicita*. Luogo: Invalsiopen [https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladispersione-scolasticaimplicita.pdf](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersione-scolasticaimplicita.pdf)
- Rossi-Doria, M. Tabarelli, S. (2016) *Reti contro la dispersione scolastica: I cantieri del possibile* Luogo: LeGuide Erickson
- Rossi-Doria, M. (nd) *La scuola abbandonata*. Luogo: MicroMega
- Sandomenico, C. (nd) *Insuccessi e abbandono scolastico in adolescenza*. <http://www.liceomattei.edu.it/UtentiFile/Download/Insuccessi%20e%20abbandono%20scolastico%20i%20in%20adolescenza.pdf>
- Sandrone, G. (2012). *Pedagogia speciale e personalizzazione: Tra prospettive per un'educazione che "integra"*. Brescia, La Scuola.
- Savia, G. (2016) *Universal Design for Learning: Progettazione universal per l'apprendimento e didattica inclusiva* Luogo: LeGuide Erickson

Schratz, M. Steiner-Loffler, U. (2001). *La scuola che apprende*. Brescia, La Scuola.

Spinosi, M. (2010) *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità. Promuovere, apprezzare, certificare*. Napoli, Tecnodid.

Ufficio del Pubblico Tutore dei minori, Assessorato alle politiche sociali volontariato e non profit, Osservatorio regionale infanzia, adolescenza, giovani e famiglia. (2008) *Linee Guida 2008 per i servizi sociali e sociosanitari: la cura e la segnalazione. Le responsabilità nella protezione e nella tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Veneto*.

#### TESTI CONSULTATI

Andrich Miato, S. e Miato L. (2003). *La didattica inclusiva*. Trento, Erickson.

Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*. Brescia, La Scuola.

Bertagna, G. (2009). *Che cos'è la "competenza"? un'analisi e una proposta*. In Malizia, G. Cicutelli, S. – a cura di -, *Verso la scuola delle competenze*. Roma, Armando.

Besozzi, E. (2009) *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*. Roma, Astrid

Bordignon, B. (2006). *Certificazioni delle competenze. Premesse teoriche*. Sovaria Mannelli (CZ), Rubbettino.

Colombo, M. e Santagati, M. (2014) *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano, FrancoAngeli.

Cozzolino, M. (2014). *Motivazione allo studio e dispersione scolastica*. Milano, FrancoAngeli.

De Beni, R. e Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna, il Mulino.

Delors, J. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Trad. it. Roma, Armando

Fadda, R. e Mangiaracine, E. (2001). *Giudizio morale e comportamento sociale: Sfide e obiettivi per la scuola*. Roma, Armando.



- Folgheraiter, F. (2006b). *La scuola nella rete di sostegno comunitaria*. In F. Folgheraiter. *La cura delle reti*. Trento, Erickson.
- Forandini F. (2016). *Educazione prima che istruzione*. Il Sole 24 ore. 10 febbraio.
- Gelati, M. (2013). *Pedagogia speciale e integrazione: Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma, Carocci.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione: Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Trento, Erickson.
- Liverta Sempio, O. Confalonieri, E. Scaratti, G.(1999) *L'abbandono scolastico: Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano, Raffaello Cortina.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze: Verso un nuovo modello didattico*. Torino, SEI.
- Marcelli, D. Braconnier, A. (2017) *Adolescenza e patologia*. (6th ed) Luogo: Edra S.p.A.
- Perrenoud, P. (2000). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Trad. it. Roma, Anicia (2004)
- Porcarelli, A. (2016) *Progettare per competenze: Basi pedagogiche e strumenti operativi*. (2nd ed.) Luogo: DM Didattica