

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111103

# Prevenire l'insuccesso formativo per gli studenti con fragilità educative: il ruolo chiave della funzione di *middle management* dei referenti BES

## Preventing educational failure for students with educational fragilities: the key role of the SENCO's middle management function

Alessia Bevilacqua<sup>1</sup>

### Sintesi

La figura del referente BES risulta centrale per la realizzazione di misure preventive di tipo globale atte ad arginare il rischio di insuccesso formativo per gli studenti con fragilità educative. La sua efficacia appare però correlata alla possibilità di agire in una prospettiva di *middle management*. La ricerca, finalizzata a ricostruire un quadro interpretativo delle funzioni del referente BES rispetto alle dimensioni costitutive del *middle management*, è stata sviluppata attraverso un disegno di ricerca qualitativo sequenziale. Essa evidenzia come il ruolo e le funzioni dei referenti BES si possono configurare all'interno di un modello di *leadership* distribuita, nell'ambito del quale viene agita una delega progressiva.

**Parole chiave:** Fragilità educative, Bisogni educativi speciali, Referente BES, Middle Management, Leadership distribuita.

### Abstract

The figure of the SEN Coordinator (SENCO) appears to be central to the implementation of comprehensive preventive measures aimed at reducing the risk of educational failure for students with educational fragilities. However, its effectiveness appears to be related to the possibility of acting in a middle management perspective. The research work, aimed at reconstructing an interpretative framework of the SENCO's middle management functions, has been developed based on sequential qualitative research design. Results highlight how the role and functions of SENCOs can be set within a distributed leadership model, which also includes a system of progressive delegation.

**Keywords:** Educational fragilities, Special Educational Needs, SEN Coordinator, Middle Management, Distributed leadership.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, alessia.bevilacqua@univr.it

# 1. Lo sfondo teorico

## 1.1. Il ruolo del referente BES rispetto agli studenti con fragilità educative

Con l'espressione 'fragilità educative' si intende focalizzare l'attenzione su tutti quei bambini, bambine, giovani uomini e donne i cui bisogni educativi speciali (BES) non possono essere circoscritti nell'orizzonte delle disabilità fisiche e delle difficoltà di apprendimento. Le loro difficoltà possono essere piuttosto ricondotte a disturbi non specifici, a funzioni cognitive soglie, a problematiche di tipo economico, socio-affettivo, linguistico, culturale e di regolazione del comportamento. Nella maggior parte dei casi non esiste una chiara diagnosi psicologica e/o medica, poiché gli elementi disfunzionali che si possono riscontrare non corrispondono a segni o sintomi riconducibili a profili diagnostici precisi (Girelli & Bevilacqua, 2018)<sup>2</sup>. Urge evidenziare, a tale proposito, come gli studenti con fragilità educative siano considerati un gruppo a rischio di abbandono scolastico e di insuccesso formativo (OCSE, 2013). Le linee guida internazionali evidenziano la necessità di rafforzare le strategie inclusive nei percorsi formativi e scolastici (European Commission, 2017). Un approccio globale – a “*whole-school approach*”, così viene definito dalla Commissione Europea (2015) – risulta prioritario poiché esso include non solo misure

di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, bensì anche la creazione e il potenziamento delle reti educative all'interno dei contesti in cui questi studenti quotidianamente vivono.

Sono numerose le fonti, nazionali e internazionali, che attestano come il ruolo del referente BES appaia, in questo panorama, di centrale importanza nell'attivazione di cambiamenti nella prospettiva di una maggiore inclusività (Abbot, 2007; Girelli & Bevilacqua 2018; Lindquist, 2013; Perla & Agrati, 2018). Per comprendere il ruolo del referente BES in ambito italiano, appare opportuno contestualizzare in primo luogo tale ruolo dal punto di vista normativo. Se la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 inizia a porre in evidenza la necessità di una figura di riferimento a livello scolastico che si relazioni con le altre figure di sistema, è con la legge 107 del 2015 (art. 1, comma 83) e la nota MIUR 37900 del 15.11.2015 che, prevedendo il potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con BES attraverso percorsi individualizzati e personalizzati, si delinea formalmente la figura del “Coordinatore per l'inclusione”. Tale figura, collaborando con i dirigenti scolastici, contribuisce ad assicurare un coordinamento efficace di tutte le attività di pianificazione delle progettualità volte a promuovere la piena integrazione di ciascun alunno in classe e nel contesto scolastico (Perla & Agrati, 2018).

Fra le evidenze scientifiche è possibile individuare una categorizzazione efficace delle funzioni del referente BES<sup>3</sup>; nonostante

2. Nella provincia di Trento, contesto nel quale è stata implementata l'indagine, nel quotidiano scolastico si è instaurato l'uso di riferirsi agli studenti con fragilità educative come “studenti di fascia C”, con riferimento all'articolo 3 lettera c) del Decreto del Presidente della Provincia n. 17-124/2008, volto ad attuare l'articolo 74 della legge provinciale n. 5/2006, la quale disciplina «gli interventi per promuovere il pieno esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti con BES e per assicurare l'integrazione e l'inclusione di tali studenti nella scuola».

3. Per un approfondimento, si consulti il contributo di Kearns (2005), laddove il referente BES viene visto come Arbiter, Rescuer[r], Auditor, Collaborator, Expert.

ciò i ricercatori continuano a includere, fra i risultati delle ricerche aventi come oggetto di studio tali problematiche, la necessità di definire formalmente tale ruolo (Cole, 2005; O’Gorman & Drudy 2011; Szwed, 2007). Come sottolinea infatti Fitzgerald (2017), una rilevante assenza di coerenza del ruolo SENCO appare evidente in vari contesti e nel tempo (Layton, 2005; MacKenzie 2007; Pearson, Mitchell & Rapti, 2015; Wedell, 2006), indicando pertanto come svolgere tale ruolo appaia generalmente difficile (Cole 2005; O’Gorman & Drudy 2011; Oldham & Radford, 2011).

L’efficacia dell’azione del referente BES - questa è la tesi che si intende sostenere in questo contributo - sembra però essere raggiungibile soltanto se si va oltre a una mera giustapposizione di queste sue funzioni, in una prospettiva di *middle management* che inserisce la propria azione nell’orizzonte dell’*educational leadership* (Gurr & Drysdale, 2013).

## ***1.2. Il referente BES come middle manager***

Le figure afferenti all’area del middle management hanno il potere e la responsabilità di cambiare i sistemi e riallocare le risorse per migliorare le cosiddette best practice. Relazionarsi e collaborare per perseguire l’eccellenza sono le competenze di base del middle manager (Trethowan, 1991). Riprendendo Mintzberg (2009), Paletta e Pisanu (2015) riferiscono come il manager di livello intermedio funga da collegamento e da facilitatore del flusso dell’informazione verso il basso, mediante la

comunicazione e il controllo, trasmettendo di ritorno le informazioni sulle attività e i risultati. Rivestono pertanto tale ruolo quelle persone che, a livello scolastico, assumono responsabilità aggiuntive rispetto a quelle dell’insegnante di classe (Fleming & Amesbury, 2012). Si concorda inoltre con Szwed (2007) nel sostenere come non sia facile posizionare e definire gli insegnanti in questo modo, soprattutto in ambito scolastico, dove l’organizzazione è fluida e si basa su una pianificazione prevalentemente di tipo collaborativo.

Sono molteplici gli studi (Cerini, 2002; Domenici & Moretti, 2011; Drago, 2007; Summa, 2012) che evidenziano i diversi tentativi - anche sul piano normativo<sup>4</sup> - di articolare, specializzare e differenziare il ruolo delle funzioni strumentali per affrontare le sfide provenienti dall’autonomia (Cerma Cycja, 2016). Al contrario, sebbene la letteratura contemporanea sul middle management includa una molteplicità di ruoli, posizioni e prospettive (Irvine & Brundret 2016), come ben evidenzia Agrati (2018, p. 49) «*il middle management - nel suo ruolo e profilo professionale - non è oggetto di indagine frequente da parte della ricerca didattica e educativa tout court*»; le poche ricerche effettuate su questo tema non prendono in considerazione la ricca documentazione che testimonia quanto invece l’argomento sia particolarmente sentito a livello delle istituzioni e dell’associazionismo professionale.

Coerentemente rispetto a quanto evidenzia Ruding (2002) - ovvero la necessaria presenza di fattori afferenti sia all’area della leadership, sia all’area del management ai fini di un middle management efficace - Rosen-

4. Si rimanda, per un approfondimento del quadro normativo, all’analisi puntuale effettuata da Agrati (2018).

Webb (2011) e Fitzgerald (2017) riferiscono come per svolgere il ruolo di referente BES sia indispensabile esercitare entrambe le dimensioni. Le due dimensioni risultano certamente complementari, vi è però un generale accordo rispetto all'importanza di considerarle in modo distinto: secondo Day e colleghi (2000) la leadership riguarda essenzialmente il processo di mantenimento di un senso della visione per l'organizzazione, mentre il management riguarda le azioni di coordinamento e di monitoraggio delle attività organizzative. Analogamente Fitzgerald (2017) evidenzia come la leadership sia connessa alla vision e alla mission di un'organizzazione, assieme alla capacità di ispirare gli altri a lavorare per raggiungere questi obiettivi, mentre le funzioni di management riguardano l'implementazione pratica quotidiana di tali aspetti.

A livello teorico, le figure di middle management, oltre a essere considerate figure di alta responsabilità (Fitzgerald, 2017), vengono riconosciute e supervisionate dal dirigente scolastico e possono pertanto contribuire significativamente nella conduzione di un management scolastico efficace e stabile (Pisanu & Paletta, 2015). In realtà la complessità del ruolo, insieme al rilevante onere amministrativo, spesso impediscono ai referenti BES di assumere compiti più strategici e promozionali. Le loro funzioni, se non ben definite, finiscono per confondersi in una molteplicità di incombenze non chiaramente identificate a carico del referente BES, il quale finisce per occuparsi di attività «*il più delle volte di tipo strettamente operativo, più simili ad azioni di routine, allo scopo di sgravare il dirigente scolastico della gestione day to day*» (Pisanu

& Paletta, 2015, p. 169). Questo ruolo viene spesso percepito di basso livello e di natura prettamente operativa (Cole, 2005; Szwed, 2007), poco tempo viene conseguentemente dedicato all'esercizio della leadership, nella direzione della promozione di sperimentazioni e di cambiamenti (Hargreaves & Fink, 2005). Come sostiene Fitzgerald (2017, p. 464): «*SENCOs had little agency to effect changes to whole-school inclusive practice*».

Una prospettiva interessante per l'evoluzione del referente BES nella direzione del potenziamento delle funzioni di middle management potrebbe essere lavorare in termini di leadership distribuita (MacBeath, 2007): questo gli consentirebbe di concentrarsi su attività dinamiche di sviluppo strategico e di sviluppo del personale (Fitzgerald, 2017; Fleming, 2014). Il concetto di leadership distribuita - spiegano Paletta e Pisanu (2015) - va articolato sia sul piano soggettivo, sia su quello delle modalità di attuazione. Rispetto alla dimensione soggettiva, gli stessi autori riferiscono come la leadership distribuita debba includere tutte quelle competenze che si sviluppano bottom-up, anche in modo informale.

Sul piano operativo risulta invece importante operare una distinzione fra «*delega progressiva*» e «*influenza diffusa*». La prima implica l'avvalersi, da parte del dirigente scolastico di collaboratori per la pianificazione e la realizzazione del miglioramento scolastico; pertanto tale approccio presuppone un coinvolgimento degli insegnanti nel processo decisionale e nella promozione del cambiamento (Birkinshaw, 2013; Hargreaves & Fink, 2005). La seconda mira invece alla promo-

zione di un ambiente scolastico collaborativo, fortemente orientato al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, attraverso una cultura del sostegno reci-proco. In quest'ultimo framework, la leadership del dirigente scolastico non si sostanzia nell'azione diretta o nella delega formale, bensì viene esercitata attraverso la promozione dell'"inter-azione" (Hallinger & Heck, 2010; Harris, 2004; Neumerski, 2014; Spillane et al., 2001).

Richiamando Hallet & Hallet (2018), la letteratura internazionale evidenzia come, per rispondere ai bisogni degli studenti con BES attraverso azioni di coordinamento, sia necessario muoversi sia riguardo allo sviluppo professionale del personale docente (Hughes, et al., 2016), sia rispetto al rafforzamento di un mandato orientato al cambiamento (Malmqvist, 2015). Tale cambiamento deve essere aperto, e quindi non pre-ordinato, negli obiettivi e nelle strategie da adottare per perseguire tali bisogni (Szwed, 2007): l'azione del referente <sup>BES</sup> potrà infatti essere tanto più efficace quanto egli sarà capace di rimanere un professionista riflessivo, in grado di gestire il cambiamento del proprio ruolo e al contempo instaurare un dialogo autentico e significativo con colleghi e genitori, per sviluppare quelle competenze e quegli atteggiamenti che consentono di rendere le scuole ordinarie luoghi speciali per tutti gli alunni (Cowne, 2003).

Si ritiene a tale proposito interessante l'ipotesi formulata da Fitzgerald (2017) rispetto alla costruzione di uno *spazio terzo* in cui riposizionare l'azione del referente BES. Si tratta di un territorio emergente, un punto

di partenza, un mezzo attraverso il quale le scuole possono rielaborare e condividere le proprie pratiche, nonché affrontare dilemmi e sfide. Uno spazio comune caratterizzato da fluidità, flessibilità e creatività in cui le dinamiche possono essere sfruttate in modo positivo per aiutare i membri a costruire profili professionali e soluzioni uniche e creative (Whitchurch, 2008).

## 2. La cornice metodologica

L'indagine presentata in questo contributo nasce da una più ampia ricerca, promossa dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE), avente come obiettivo la formulazione di una cornice interpretativa rispetto agli studenti con fragilità educative nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Trento. Fra i risultati era emerso come, a livello di sistema scolastico, i referenti BES, in quanto figure di middle management, risultassero particolarmente preziose per promuovere la cultura professionale rispetto all'inclusione e per presidiare le relative aree di operatività, orientandole al miglioramento continuo (Girelli & Bevilacqua, 2018). Alla luce delle evidenze delineate a livello teorico ed empirico, le domande che hanno orientato la ricerca sono pertanto le seguenti: a) Quali sono le azioni che identificano le funzioni dei referenti BES rispetto agli studenti con fragilità educative? b) In che modo essi promuovono la loro inclusione all'interno della scuola? c) Quali sono gli elementi che favoriscono o ostacolano le azioni del referente BES? d) Cosa è considerato appropriato e utile per svolgere al meglio questa funzione?

Data la natura delle domande di ricerca, si è ritenuto opportuno contestualizzare l'indagine all'interno del paradigma ecologico, poiché esso consente di cogliere, attraverso l'uso di metodologie di ricerca di tipo qualitativo, l'essenza e le qualità della realtà.

territori dove è stata creata - e ha trovato nel tempo consolidamento - una rete dei referenti BES locali, ovvero nei Territori Val d'Adige, Alto Garda e Ledro, Valli del Noce e Valli del Chiese.

L'inductive content analysis (ICA) è stata



Fig. 1- Il disegno della ricerca.

L'approccio epistemologico naturalistico indica infatti l'importanza di studiare il fenomeno nel contesto in cui esso si presenta ordinariamente, al fine di comprendere l'intreccio delle relazioni che strutturano la realtà (Mortari, 2007).

Il disegno di ricerca qualitativo sequenziale (Morse, 2010), graficamente illustrato nella Fig. 1, ha incluso nella prima fase un'indagine qualitativa mirata a esplorare il ruolo dei referenti BES, rispetto alle dimensioni evidenziate nelle domande di ricerca. A tale scopo, nella prima fase esplorativa è stata proposta ai 92 referenti BES che hanno preso parte agli incontri di restituzione della ricerca sulle fragilità educative una scheda di rilevazione contenente quesiti aperti, finalizzati a una comprensione generale del fenomeno. Nella seconda fase dello studio sono stati realizzati focus group di tipo esplicativo, finalizzati alla comprensione e all'approfondimento dei risultati precedentemente emersi, in alcuni dei

scelta come metodologia per l'analisi qualitativa dei dati poiché tale metodo di analisi dei messaggi scritti, verbali o visivi (Elo & Kyngas, 2008) consente di ottenere una descrizione essenziale, ma al contempo ampia, del fenomeno attraverso l'elaborazione di concetti e categorie che contribuiscono all'elaborazione di modelli, sistemi e mappe concettuali che permettono al ricercatore di comprenderlo. Ricorrere all'ICA non significa effettuare una semplice descrizione dei dati, bensì riflettere in profondità sui significati, le intenzioni, le conseguenze e il contesto in cui si colloca il fenomeno. Per questo motivo, durante la fase analitica, il ricercatore ha ritenuto utile adottare i principi che caratterizzano l'approccio fenomenologico per guidare le sue scelte anche dal punto di vista metodologico. Al fine di prestare particolare attenzione alle qualità in cui sono state descritte le cose, si è cercato di attuare i principi di evidenza e fedeltà; a tale scopo si è rivelato essenziale

attuare innanzitutto una lettura incondizionata di quanto scritto dai referenti BES nei questionari a domanda aperta e un ascolto altrettanto incondizionato di quanto espresso nei focus group di approfondimento, nonché un’attenzione scrupolosa e una cura minuziosa delle parole (Mortari, 2007).

A livello metodologico, in ogni testo sono stati individuati in primo luogo lacerti significativi, ai quali sono stati attribuite delle etichette concettuali, nonché un codice identificativo<sup>5</sup>. Le etichette sono state poi raggruppate in categorie.

### 3. I risultati

L’analisi dei dati è stata effettuata sulle 45 schede di rilevazione compilate da 43 referenti BES<sup>6</sup> (49% della popolazione coinvolta; in due casi la scheda è stata compilata da

due referenti operanti presso la stessa scuola o istituto) e sulle trascrizioni di 4 focus group che hanno complessivamente coinvolto 42 referenti che operano nelle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Trento.

Per comprendere meglio i risultati della ricerca e le conclusioni da raggiungere conseguentemente - di cui si preannuncia il sistema di codifica (Fig. 2) - è stato ritenuto opportuno suddividere le 13 micro-categorie, create inductivamente, in due macro-categorie relative rispettivamente alle funzioni di management e di leadership.

#### 3.1. Funzioni di management

Dalle parole dei referenti BES sono emerse diverse modalità di gestione delle attività, in un’alternanza fra routine quotidiane ed emergenze:

Macro-categorie	Micro-categorie
Funzioni di managementw	Collaborare e partecipare Documentare Monitorare e valutare Gestire la formazione e le informazioni Gestire le risorse
Funzioni di leadership	Ascoltare e dialogare Coordinare Promuovere la rete educativa Progettare Sensibilizzare
Elementi che favoriscono l’azione dei referenti BES	Assumere una postura basata su cura, disponibilità e flessibilità Esperienza e bagaglio personale Il lavoro di squadra
Elementi che impediscono un’azione efficace dei referenti BES o che devono essere ulteriormente sviluppati	Il riconoscimento del ruolo e delle funzioni di referente BES La dimensione della delega La disponibilità di risorse temporali, economiche e materiali La gestione degli aspetti burocratico-amministrativi La gestione della rete educativa

Fig. 2- Il sistema di codifica.

5. La sigla FG indica la provenienza del lacerto dal focus group, il primo numero identifica il numero del focus group, mentre il secondo numero lo specifico passaggio testuale. La sigla SC indica la provenienza del lacerto dalle schede di rilevazione, il primo numero identifica lo scrivente, mentre il secondo numero il passaggio testuale all’interno della singola scheda.

6. La maggior parte dei referenti BES coinvolti nell’indagine non si occupa solo di fragilità educative, bensì anche degli studenti con altri bisogni educativi speciali, ovvero studenti certificati ai sensi della Legge 104/92 e studenti con DSA. Pertanto, pur essendo stato il focus dell’indagine la cosiddetta “fascia C”, le pratiche narrate possono riguardare tutta l’area dei bisogni educativi speciali.

Ora per ora stai molto esposta sull'emergenza, poi c'è un filo rosso che ha una stagionalità. Ora stanno arrivando le risorse, quindi si fanno ipotesi con il dirigente sull'assegnazione, poi a fine agosto inizi con gli incontri di routine con i servizi, a mettere insieme le risorse sulle classi, quali équipe chiamare subito perché sono situazioni di emergenza... insomma, far partire la macchina fino a metà ottobre. [...] Quando si torna dopo Natale è una corsa pazza a fare carte e il pensiero bisogna averlo avuto prima (FG02.02).

A tale proposito risulta indispensabile da un lato darsi delle priorità, dall'altro attivare preventivamente strategie per evitare di trovarsi impreparati davanti a un'emergenza:

Che cosa fai come referente? Quello che posso, secondo quello che ritengo prioritario, secondo quello che contratto con il mio dirigente, secondo quello che ci sembrano essere le cose principali e chiudo gli occhi su tutto quello che vedo ma che non posso fare (FG01.03).

A me è sempre stato consigliato di fare un piano delle sostituzioni. Se mancasse un insegnante di sostegno o un educatore prevedo che un determinato insegnante di sostegno o un altro educatore si stacchi dal suo incarico per coprire un'altra situazione esplosiva (FG02.01).

## Collaborare e partecipare

Prendere parte, assieme ai diversi professionisti della rete educativa, ad attività focalizzate sulla gestione degli specifici casi di fragilità oppure dedicate alla programmazione generale è uno dei compiti trasversalmente più riconosciuti dai rispondenti:

Prendere parte agli incontri d'équipe o ai consigli di Classe per situazioni particolari (SC25.1.11).

Partecipazione alle programmazioni settimanali dei consigli di classe (SC36.2.23).

Partecipazione alla rete BES territoriale (SC1.1.10).

Ai fini di un'azione efficace, risulta fondamentale la collaborazione non solo con i docenti, ma

anche «con il dirigente scolastico e lo Staff, con le altre figure di sistema dell'istituto» (SC40.1.08) oppure con «enti come Dipartimento Istruzione e Cultura, nonché IPRASE per attività di ricerca e di sperimentazione» (SC3.1.10).

## Guidare e supportare

È cura dei referenti BES affiancare quotidianamente tutti i soggetti della rete educativa: in primo luogo gli studenti, per farli sentire inclusi nell'ambiente e nelle progettazioni scolastiche; gli insegnanti, per promuovere una cultura dell'inclusione e suggerire loro metodi e tecniche per affrontare eventuali criticità; tutti i professionisti coinvolti nella realizzazione di progetti educativi, le diverse realtà trasversali - ad esempio i dipartimenti disciplinari - che si riuniscono per la gestione dei singoli casi:

Favorire il più possibile la frequenza degli studenti all'interno della classe di appartenenza, mettendo in campo tutte le risorse disponibili (SC14.2.22).

Supporto ai consigli di classe disponibili alla collaborazione, nella gestione di situazioni difficili e nella progettazione organica di interventi (SC18.1.12).

Supportare i nuovi insegnanti ad un positivo inserimento nella scuola relativamente a quanto previsto nel protocollo di accoglienza degli studenti con BES (SC17.1.04).

È fondamentale rassicurare l'insegnante di classe rispetto a questa preoccupazione del programma da svolgere, della valutazione da fare, delle cose da fare se [lo studente] sta fuori (FG.01.07).

Supporto nella progettazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro per gli allievi con BES (SC6.1.03).

Risulta inoltre essenziale «favorire la collaborazione della classe per coinvolgere lo stu-

dente» (SC29.4.07), nonché «*creare un clima di fiducia e collaborazione tra le varie figure - insegnanti, assistenti educatori, genitori - che ruotano intorno ai ragazzi*» (SC25.3.25).

### **Documentare**

Fra le priorità dei referenti BES vi è la necessità di «*tenere costantemente aggiornati i fascicoli individuale e l'anagrafe d'istituto degli alunni BES*» (SC3.1.05), nonché «*raccolgere le richieste/necessità da portare all'attenzione del dirigente, come il trasporto individualizzato, la riduzione del tempo scuola, i progetti integrati, i laboratori pratici...*» (SC8.1.02).

A tale scopo risulta importante in primo luogo «*lavorare in stretto contatto con la segreteria e il dirigente per tenere monitorata la parte documentale, come i fascicoli personali, le richieste di trasporto individualizzato, le convenzioni per i progetti integrati, circolari legati all'area BES*» (SC8.1.16), in secondo luogo «*aggiornare i modelli di PEI, PEP e PDP sulla base delle riflessioni fatte annualmente in seguito all'utilizzo di questi strumenti*» (SC34.1.03), realizzando qualora necessario anche «*una revisione delle procedure e della modulistica per uniformare il modello operativo, raccordandosi con i docenti incaricati delle altre funzioni strumentali*» (SC28.1.08).

Risulta infine utile, fra gli incarichi spesso attribuiti ai referenti BES, occuparsi della «*realizzazione di documenti di indirizzo, pareri, statistiche*» (SC35.1.05).

### **Monitorare e valutare**

Fra le priorità dei referenti BES è innanzitutto possibile riscontrare la necessità di monitorare la situazione dei singoli studenti,

le attività finalizzate all'inclusione, nonché la gestione dei correlati aspetti burocratici:

Monitoraggio e supervisione delle situazioni dei singoli alunni e dei contesti attraverso osservazione e colloqui (SC19.1.02).

Incontrare spesso gli alunni per verificare il loro "benessere" nell'ambiente scolastico (SC32.3.17).

Controllo dell'effettivo rispetto della normativa BES e dell'adozione degli strumenti e delle strategie di cui l'alunno ha necessità (SC3.1.09).

Vigilare le fasi del lavoro prestabilito: chi fa cosa, come, e per quanto (SC40.4.24).

Occuparsi del monitoraggio d'esito che talvolta sollecita fastidi e evitamenti perché può comportare un ulteriore carico di lavoro tra colleghi" (SC40.3.21).

Monitorare i percorsi attuati, apporre eventuali modifiche e progettare i nuovi (SC14.1.11).

Controllo della consegna delle relazioni e dei verbali degli incontri (SC17.1.12).

### **Gestire la formazione e l'informazione**

Se da un lato risulta importante programmare e promuovere percorsi formativi rispetto al tema delle fragilità educative e dei BES, dall'altro risulta compito del referente presidiare anche il passaggio delle informazioni top-down, ovvero dalla dirigenza al corpo insegnante e alla rete educativa, e bottom-up, ovvero dagli studenti e dalla rete educativa fino al dirigente:

Collaborare con la dirigente scolastica per l'organizzazione della formazione per i docenti sulle problematiche BES (SC3.1.11).

Curare la biblioteca d'istituto con testi specifici per didattica differenziata (SC24.1.13).

Promuovere all'interno del centro l'utilizzo di nuove tecnologie e strumenti per favorire l'apprendimento (SC14.1.13).

Aggiornare il dirigente scolastico sui bisogni/

punti di forza degli allievi e del sistema scuola-servizi-famiglia (SC34.1.02).

Presentare ai consigli di classe le varie situazioni di fragilità (SC14.1.05).

Promuovere la diffusione della normativa nazionale e provinciale sui BES (SC34.1.06).

### ***Gestire le risorse***

Fra i compiti affidati ai referenti BES delle scuole di ogni ordine e grado è possibile annoverare anche la gestione delle risorse, sia materiali, sia temporali:

Predisporre gli spazi e i materiali destinati agli alunni BES (SC25.1.05).

Definire l'ammontare delle ore di assistenza o sostegno per ogni alunno BES (SC27.1.08).

Elaborare gli orari in collaborazione con i responsabili dell'orario (SC31.1.07).

## ***3.2. Funzioni di leadership***

Dalle schede di rilevazione e dai focus group è stato possibile comprendere come i referenti BES, chiamati a presidiare l'ampia sfera delle fragilità educative, non si occupino solo della gestione della quotidianità e delle emergenze. I loro compiti prevedono anche un'attenzione specifica rispetto alla promozione di una vision e di una mission orientate alla promozione di una cultura dell'inclusione all'interno e all'esterno delle istituzioni scolastiche.

### ***Ascoltare e dialogare***

Una caratteristica comune a tutti i referenti BES coinvolti è l'assumere una postura aperta e accogliente verso i bisogni dell'altro, siano essi studenti, genitori, insegnanti, ma anche tutti i membri della rete educativa:

Ascoltare le esigenze del singolo allievo,

cercando di aiutarlo sia dal punto di vista scolastico che emotivo e relazionale (SC7.2.07).

Disponibilità ad ascoltare e saper ascoltare le richieste di famiglie e docenti per poter dare indicazioni utili che variano da situazione a situazione (SC17.2.16).

Capacità di saper comunicare in modo efficace con i docenti (SC17.2.14).

Avvicinare gli educatori e ascoltare le loro esigenze, i loro problemi e i loro successi (SC26.3.05).

Fondamentale risulta incoraggiare e facilitare la mediazione, ovvero agire come ponte laddove sussistano difficoltà comunicativo-relazionali:

Ricerca nel confronto e nella discussione per far emergere criticità e punti di forza della quotidianità del lavoro in classe (SC37.2.07).

Confronto con il dirigente e i collaboratori per l'effettiva realizzazione dei progetti messi in atto (SC28.3.14).

Sottoscrivere con la studentessa un "contratto" in modo che quanto deciso venga da lei mantenuto (SC2.4.27).

Mediare, se necessario, i contatti con le famiglie degli studenti BES e le agenzie coinvolte nel progetto di integrazione e inclusione (SC39.1.03).

Mediare tra docenti curricolari e docenti di sostegno e/o assistenti educatori, di raccordo tra le proposte della scuola, le esigenze dei ragazzi e delle loro famiglie e le richieste dei clinici e degli assistenti sociali (SC12.2.15).

Tale aspetto risulta particolarmente importante perché *«affrontare insieme le situazioni difficili e problematiche [...] consente di rasserenare gli animi, smorzare i toni e far sentire il soggetto sostenuto e non solo»* (SC32.4.29).

### ***Coordinare***

I referenti BES sono chiamati a guidare i

professionisti della rete educativa, e in particolare i dipartimenti disciplinari, la commissione BES (SC3.1.07), gli incontri di équipe e di programmazione (SC18.1.04), gli incontri di rete (SC22.1.03), i consigli di classe straordinari per alunni inclusi nell'area BES (SC24.1.09), il lavoro dei docenti di sostegno e degli assistenti educatori (SC9.1.01). Oltre alle riunioni, risulta a volte compito del referente coordinare anche specifici gruppi di lavoro («*Predisporre riflessioni e azioni nel Gruppo Sostegno e nel gruppo INAgio - Didattica Inclusiva*» - SC40.2.12).

Si tratta, come evidenzia un rispondente, di «*un lavoro di regia che parte dal pensare alle attività e ai progetti che possano aiutare gli studenti presi in carico, passa per la loro organizzazione e il monitoraggio continuo, e si conclude con il bilancio finale*» (SC12.2.13).

### **Promuovere la rete educativa**

Lavorare insieme - con gli studenti, con i docenti e con tutti i professionisti coinvolti nella loro presa in carico - si rivela essere una delle questioni centrali nel supportare il progetto di vita degli studenti con fragilità educative:

C'è una grande sintonia rispetto al lavoro di mediazione con i genitori, che partono freddi, ma poi si rendono conto che c'è qualcuno che si sta curando del loro figlio e si entra in una dinamica di alleanza con la scuola. Questo è il nostro primo obiettivo, il fatto che siano dalla nostra parte (FG03.07).

È necessario essere lì presenti, amalgamare il gruppo [dei docenti]... Il caffè alla macchinetta, la programmazione fatta in un certo modo, ragionata, mediata nelle relazioni, qualche piccolo lavoro sui conflitti, sapendo che è ai fini dell'inclusione. Così si crea un team che è in grado di modularsi e di gestirsi (FG02.02).

Mantenere i contatti con enti o professionisti esterni alla scuola: medici, psicologi, forze dell'ordine, tribunali, ecc. (SC2.1.07).

### **Progettare**

Ai referenti BES viene solitamente richiesto di creare e di pianificare percorsi educativi rivolti sia al gruppo di studenti, sia a singoli studenti con fragilità educative:

Rilevare i bisogni e coordinare i processi educativi, l'obbligo scolastico, la dispersione scolastica e il successo formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali (SC28.1.01).

Organizzazione e gestione laboratori del fare (SC32.1.08).

Redazione di progetti FSE (SC20.1.07).

Costruire, in accordo con i docenti, la famiglia e lo stesso studente, percorsi da seguire o strategie da attuare (SC2.2.13).

Curare i progetti-ponte e le azioni formative (SC24.1.15).

Il tutto, cercando spesso di «*promuovere attività e sperimentazioni*» (SC18.2.22) riguardanti sia progetti educativi, sia percorsi burocratico-amministrativi da seguire per soddisfare le esigenze di questi studenti:

Leggere le nuove esigenze e promuovere nuove progettualità (SC20.1.10).

Realizzare un'aula biblioteca, con arredi mobili per i lavori di gruppo, LIM, un carrello con tablet e notebook, cuffie (SC8.4.32).

Cercare di trovare nuove esperienze di alternanza scuola-lavoro con realtà della zona, per permettere ai ragazzini in difficoltà di mettersi alla prova (SC21.4.10).

Apportare nuove idee di percorsi alternativi alla didattica tradizionale (SC1.2.14).

Risulta a tale proposito interessante la possibilità di creare situazioni nuove, che possono anche scardinare il quotidiano assetto sco-lastico istituzionale, ma che risultano alta-

mente efficaci rispetto all'inclusività:

Una scelta fatta circa 10 anni fa è avere, all'interno delle risorse BES, qualche ora di insegnante di sostegno in meno e qualche ora di curricolare in più, in modo che la co-docenza sia fatta da due competenti di disciplina per lavorare meglio con la classe. Questo rende maggiormente consapevoli del lavoro curricolare e, se tu hai in classe un altro collega della stessa disciplina, non so se riesci a dire *"Tu prenditi i tuoi BES e vai fuori"* ...perché quali sono i tuoi? È vero che con mezza classe lavori meglio sull'inclusione e su tutto... ma non è solo una questione di numeri. È proprio che, se tu sei lì e siete lì in due, dovete andare avanti con tutta la classe. In primaria funziona più facilmente, noi lavoriamo per corridoi. Lì aprono le classi e fanno gruppi di livello, gruppi di interesse, modulo... ma riesci a farlo quando le maestre fra di loro vanno d'accordo (FG02.02).

### **Sensibilizzare**

Al fine di creare un clima favorevole per l'inclusione degli studenti con fragilità educative occorre attivare specifiche strategie comunicativo-relazioni affinché l'inclusione possa essere percepita come un *«tema sentito e pervasivo, tra quelli prioritari all'interno dell'Istituto»* (SC8.2.26). Tali azioni riguardano sia i singoli docenti, sia gli organi scolastici:

È un'attitudine interiore degli insegnanti che chiama in causa attenzione al lato umano, capacità gestionali, creatività e competenza in ambito BES (SC23.3.10).

Sensibilizzazione dei consigli di classe rispetto al tema dell'inclusione (SC6.2.07).

L'interesse per gli obiettivi educativi e le competenze di cittadinanza da parte dei consigli di classe, oltre che per quelli disciplinari (SC31.3.17).

Si tratta, spesso, di piccoli gesti (*«C'è sempre un gap fra noi e l'insegnante di clas-*

*se, la cultura dell'inclusione sta maturando piano piano... ma se porto il libro specifico con il materiale per il DSA forse lo usano. Se noi forniamo delle cose, qualcosa si muove»* - FG04.08) e di cogliere opportunità anche quando non previsto:

Ho approfittato dell'ultimo collegio docenti, momento peggiore, ma ho rubato 10 minuti come funzione strumentale per restituire il percorso sulle fragilità educative, perché i colleghi erano ancora irritati per la scheda di raccolta dati, non capivano perché... nemmeno in termini terminologici andavamo d'accordo. Per cui mi sembrava giusto anche nel rispetto dei colleghi che con fatica hanno risposto al questionario. Ho preparato un powerpoint sintetizzando le cose importanti e le ho comunicate. Non posso sapere che riscontro c'è stato perché ho avuto 5 minuti. Invece di dire quante riunioni ho fatto, ho presentato questi dati (FG01).

Determinanti, a tale scopo, risultano sia avere l'appoggio del dirigente scolastico, sia adottare un atteggiamento propositivo:

La dirigenza che non lascia mai cadere una proposta nel vuoto e anzi le sostiene con forza se serve (SC18.3.27).

Testimoniare con la propria passione ai colleghi, quanto sia importante, formarsi, aggiornarsi e praticare giornalmente le buone prassi per l'inclusione, nella loro azione didattica ed educativa (SC3.2.13).

### **3.3. Elementi che favoriscono l'azione dei referenti BES**

Le azioni afferenti alla sfera del management elencate risultano maggiormente efficaci, a detta dei referenti BES rispondenti, se si adotta una postura basata su disponibilità (*«Essere a disposizione dei docenti per*

*chiarimenti» - SC3.1.01), cura («Svolgere con professionalità, cura ed attenzione gli incarichi» - SC25.2.22) e flessibilità progettuale (SC7.3.11).*

A tale proposito risulta significativa un'eseemplificazione raccontata da una referente:

Se devo fare una certa strada trovo le soluzioni, senza andare fuori legge, ma assumendomi responsabilità rispetto a scelte che magari devo contrattare con il sindacato o con il consiglio di classe. [...] Alle medie abbiamo cercato di ridurre la complessità relativa a una certa quantità di materie e di materiali che i ragazzini devono affrontare perché l'orario è quello lì per ogni materia. Tutti gli insegnanti riconoscono che ci sono sempre ragazzini che arrivano a Natale che non hanno ancora capito come organizzarsi con i materiali. Noi possiamo semplificare? Abbiamo messo ad esempio le lingue, arte e tecnologia, una per quadrimestre. Questo non per le terze, perché sono più grandi e nel frattempo hai costruito un metodo. Primo quadrimestre sei ore di tedesco e secondo quadrimestre solo inglese. Inoltre per le insegnanti che hanno solo due ore, è difficile entrare in relazione con gli studenti, quindi faciliti tutti... vedendosi tutti i giorni e non solo due ore, possono entrare in relazione. Funziona soprattutto con i fragili, con i quali invece funziona molto lavorare in termini di relazione. Quindi da un lato semplifichi la cartella e la gestione del materiale, dall'altro sostieni la relazione dandovi il tempo necessario. E anche i risultati in termini di apprendimento... bum! (FG02.02).

In tal senso, passione ed energia, «curiosità e interesse per queste tematiche» (SC30.3.10), nonché esperienza e bagaglio personale (SC14.3.27) svolgono un ruolo chiave.

Anche la stabilità dei referenti BES viene evidenziata come fortemente rilevante ai fini di

un'azione efficace e continuativa nel tempo:

Un punto di forza è che essendo qui da molti anni, conosco meglio il territorio, so a chi rivolgermi di fronte alle varie situazioni nella rete della comunità di valle, rispetto alla fascia di età. In questo poi possono nascere anche delle proposte, delle consulenze... e questo negli anni ha velocizzato i processi di presa in carico (FG03).

Se guardi il riconoscimento, non lo faresti [il referente BES], ma poi lo fai perché sennò l'anno prossimo chi racconta queste storie a chi viene dopo? Invece conosci la storia della famiglia, degli insegnanti, del ragazzo e fai da portavoce nei momenti di buio quando tutti cambiano, insegnanti, dirigenti e segreterie (FG04).

Risulta inoltre indispensabile creare una squadra di lavoro:

Servono referenti di plesso che si occupano della quotidianità, delle scadenze e poi per la condivisione delle emergenze, perché da soli rischi di perdere... con l'altro referente BES delle elementari ci vediamo quasi tutti i giorni per la dimensione organizzativa del filo rosso, oppure per la condivisione delle emergenze perché sennò da soli si rischia di uscire di testa (FG02.02).

Quando lavoravo in Alto Adige il lavoro di coordinamento era diviso fra due o anche tre persone. Perché di solito è un incarico che viene affidato all'insegnante di italiano o di matematica, ma magari ci sono anche molti altri insegnanti che avrebbero risorse in termini di abilità e competenze relazionali, ma non se la sentono di condurre un gruppo classe che vedono così poco (FG02.06).

### ***3.4. Elementi che impediscono un'azione efficace dei referenti BES o che devono essere ulteriormente sviluppati***

Un elemento considerato indispensabile da tutti i rispondenti ai fini di un'azione di mid-

dle management efficace è il riconoscimento, da parte di tutti i soggetti della rete educativa, del ruolo e delle funzioni di referente BES. Il tema della fiducia è una questione a tale proposito trasversalmente riconosciuta: se da un lato il referente BES è un «*punto di riferimento per eventuali spiegazioni o chiarimenti*» (SC15.1.02), dall'altro è necessario «*disporre della fiducia e della disponibilità dei colleghi e del dirigente*» (SC25.3.23) per poter poi realmente concretizzare le strategie e le azioni proposte.

Rispetto al dirigente scolastico, egli è «*chiamato a fidarsi dei propri collaboratori e a concedere loro un certo grado di libertà decisionale e di intervento*» (SC25.3.24):

Se si investono tempo e risorse in figure come la nostra, posso alleggerire il dirigente e posso fare di più perché il dirigente è oberato. Almeno 10 big hanno il mio telefono privato e faccio prima. Io posso farlo perché lo faccio, non si può pensare che il dirigente si occupi del pulmino arrivato tardi. È un rapporto anche più diretto e meno formale. Anche nel momento in cui assegniamo le risorse, io ho il polso della situazione perché mi occupo di questo. Il dirigente ha 100 cose, io ne ho una, se c'è un rapporto di fiducia io lo aiuto anche in questo perché io i docenti li vedo sul campo, è una conoscenza diversa (FG04).

A tale proposito si rileva come sia poco formalizzata la dimensione della delega:

Io sono delegata sulle situazioni più semplici, in collaborazione con lui su quelle più complesse (SC8.1.10).

Ognuno di noi ha un riconoscimento diverso e diverse funzioni, perché è qualcosa che si ritaglia da una riflessione interna al proprio istituto (FG01.03).

In generale, la richiesta è quella di «*un mandato istituzionale molto chiaro e definito*» (SC20.7.21). Tale riconoscimento dovrebbe

muoversi su molteplici piani, ad esempio in termini di risorse temporali, materiali ed economiche:

Avere più tempo è un passaggio fondamentale per aumentare in qualità la nostra azione (SC8.3.29).

Fisicamente servirebbe un ufficio con telefono, computer e accessibilità continua a tutti i dati (SC27.7.27).

Sarebbe importante un riconoscimento economico per svolgere un ruolo così importante e delicato (SC17.7.32).

Anche se, accanto a queste voci, iniziano ad emergere anche pareri sottilmente diversi:

Non bisogna voler sempre risorse. Dobbiamo metterci in gioco, di risorse ne abbiamo, dobbiamo sfruttarle al meglio [...] Io come scuola voglio poter essere flessibile, quindi costruire al meglio le risorse che ho, e vado oltre nell'utilizzo delle risorse che ho... costruendo creativamente, lavorando sulle ore, sulle attività... ci vuole una grossa responsabilità a partire dai dirigenti innanzitutto, perché sono loro che poi rispondono delle risorse e del loro uso creativo, perché si può fare (FG02.02).

In ogni caso questa figura la lascerei con una piccola parte di contatto con la didattica nella presentazione di alcune attività, nella collaborazione... perché è quello che fa sentire il collega vicino a te. Perché il rischio con il tempo è che ti vedano come una figura distante, privilegiata (FG04.09).

Per quanto riguarda le funzioni di management dei referenti BES, i risultati evidenziano in primo luogo una generale difficoltà nel collaborare fra docenti dei consigli di classe, con i docenti di sostegno e con la famiglia:

La non condivisione da parte dell'intero collegio dei docenti che può sfociare anche in momenti di importante criticità nelle relazioni e nelle azioni (SC20.5.20).

Aspettative della famiglia che non coincidono

con le potenzialità o i desideri dello studente (SC2.5.25).

In secondo luogo il grande impegno, in termini di tempo ed energie, determinato dalla «*mole di documentazione da gestire, organizzare e sistemare*» (SC27.5.22) e, al contempo, dalla percezione della documentazione, da parte dei docenti, come un mero adempimento burocratico e non come un'azione dotata di senso (SC38.5.24).

Un ulteriore elemento di criticità specifico rispetto agli studenti con fragilità educative è la valutazione («*La domanda forte e ripetuta è comunque quella della valutazione. Perché nelle nostre classi vige molto il confronto - Perché tu hai preso 8 facendo tre quesiti in meno e io 6? - anche qui c'è molto lavoro da fare prima, ma il nocciolo della questione è quello valutativo*» - FG04).

Infine, si rileva una necessità di formazione sul tema delle fragilità educative («*Rendere obbligatorio per gli insegnanti curricolari qualche corso di formazione per livelli sui BES*» - SC17.7.26; «*Formazione in materia di Bisogni Educativi Speciali rivolta ai consigli di classe*» - SC31.7.22).

Per quanto riguarda invece le funzioni di leadership, una criticità diffusa è determinata da molti insegnanti e famiglie che si dimostrano rigidi e chiusi verso le strategie pedagogico-didattiche proposte:

Poca collaborazione da parte di una famiglia di un bimbo, la quale temeva che, all'interno di uno specifico progetto, la difficoltà del figlio fosse notata dai compagni e riferita alle altre famiglie (SC5.6.13).

Alcuni insegnanti pretendono una copertura totale degli alunni BES, quando basterebbe

modificare la propria didattica per ottimizzare le risorse (SC26.6.08).

Collaborazione parziale o passiva dei docenti nell'applicare il PEP (SC38.6.26).

Viene inoltre rilevata una difficoltà generale nella promozione e nella gestione della rete educativa determinata da tempi e linguaggi diversi:

Tempistiche della corrispondenza fra scuola e servizi sanitari (SC40.6.29).

Difficoltà nell'interpretazione delle osservazioni specialistiche può ostacolare l'individuazione di azioni utili (C28.5.25).

Nell'area BES vedrei bene tante contaminazioni con altre figure in particolare sulla parola 'progetto', non solo figure della scuola, ma sanitari, ingegneri, comunicazione, per far capire quanto vasta è l'opportunità per stare meglio (FG04.06).

A tale proposito di rete, si auspica anche la creazione di una rete fra referenti BES:

Vorremmo metterci in rete fra noi, incontrarci per parlare di una certa cosa, quindi servirebbe un luogo dove trovarci per un'ottimizzazione del nostro lavoro. Io penso alla fatica mortale del mettere insieme l'équipe e la frustrazione parziale di alcuni incontri che restano formali, quindi vedere come migliorarli nel gestirli e nell'accompagnarli (FG02.02).

Per quanto riguarda la figura del referente BES, è stata infine evidenziata la necessità di una maggiore formazione in merito al ruolo e alle funzioni specifiche:

Riterrei opportuna una formazione dei referenti, in particolare per incrementare il benessere personale nostro, capire chi siamo noi e lavorare meglio con gli altri perché ha ragione chi dice che io sono felice quando vedo stare bene un mio collega (FG04.01).

Una formazione specifica per le figure di sistema che si occupano dei BES (SC38.7.27).

Una formazione specifica rispetto alle competenze gestionali e di consulenza richieste da questa funzione (SC34.7.31).

## 4. Conclusioni

Questa ricerca affronta una questione rilevante di interesse internazionale ad oggi poco indagata, ovvero il ruolo e le funzioni di middle management dei referenti BES, chiamati a prendersi cura di quella specifica, ma ampia e fortemente variegata, fascia di studenti che, pur non avendo una certificazione attestante un BES afferente all'area delle disabilità fisiche e delle difficoltà di apprendimento, presenta fragilità educative che potrebbero incrementare il rischio di insuccesso formativo e di dispersione scolastica.

Rispetto alle quattro domande di ricerca che hanno orientato l'indagine - a) *Quali sono le azioni che identificano le funzioni dei referenti BES rispetto agli studenti con fragilità educative?* b) *In che modo essi promuovono la loro inclusione all'interno della scuola?* c) *Quali sono gli elementi che favoriscono o ostacolano le azioni del referente BES?* d) *Cosa è considerato appropriato e utile per svolgere al meglio questa funzione?* -, i risultati evidenziano come le azioni che identificano le funzioni dei referenti BES rispetto agli studenti con fragilità educative risultino prevalentemente afferenti alla dimensione del management. Prendere parte alle attività rivolte a questa specifica fascia di studenti, nonché collaborare, guidare e supportare i docenti che con loro quotidianamente si relazionano. Imprescindibile risulta inoltre l'apporto dei referenti BES nel monitorare, documentare e valutare le specifiche progettazioni loro rivolte. Infine, tra le funzioni loro affidate è possibile includere la gestione delle risorse,

delle informazioni e di percorsi formativi. Rispetto alle modalità adottate per promuovere l'inclusione degli studenti con fragilità educative all'interno della scuola, oltre alle quotidiane attività di management appaiono fondamentali quelle azioni che possono essere circoscritte nella più ampia cornice della leadership, ovvero l'ascolto e il dialogo, il coordinamento, la progettazione e la sensibilizzazione rispetto alle tematiche correlate ai BES e alle fragilità educative. Fra gli elementi indicati come favorevoli, o, al contrario, ostacolanti rispetto all'efficacia delle azioni precedentemente delineate è possibile annoverare il riconoscimento del ruolo e delle funzioni di referente BES, sia dal basso, ovvero dai colleghi e dai nodi della rete educativa, sia dall'alto, ponendo in questo caso l'attenzione sulla dimensione e sul valore della delega. Al contempo risulta cruciale la questione della disponibilità di risorse temporali, economiche e materiali, risorse peraltro prevalentemente dedicate alla gestione degli aspetti burocratico-amministrativi, nonché della rete educativa nel suo complesso. Infine, fra gli elementi evidenziati come necessari per svolgere al meglio la funzione di referente BES è possibile includere l'assunzione di una postura basata su cura, disponibilità e flessibilità, un ricco bagaglio personale frutto di momenti di riflessione sulle esperienze pregresse, nonché la capacità e la possibilità di lavorare in squadra.

La ricerca - pur non avendo la pretesa di offrire risultati normativi e generalizzabili, trattandosi di ipotesi interpretative - ha consentito di identificare il ruolo centrale dei referenti BES, come «*figure che fungono da cornice*

e da ponte» (SC27.2.14) dentro e fuori la scuola nella promozione non solo di azioni inclusive a livello scolastico, bensì a favore del ben più complesso progetto di vita degli studenti con fragilità educative. In tal senso la loro azione può essere collocata in quello che Whitchurch (2008) e Fitzgerald (2017) definiscono come “terzo spazio”, ovvero un luogo virtuale caratterizzato da fluidità, flessibilità, creatività, dove i referenti possono implementare pratiche collaborative - esercitando funzioni sia di management, sia di leadership - per creare un terreno comune per tutti i referenti della rete educativa dal quale poter evolvere.

Tale azione promotrice, avente al centro il ruolo e le funzioni dei referenti BES, potrebbe configurarsi all'interno di un modello di leadership distribuita nell'ambito del quale i dirigenti scolastici agiscono una delega progressiva (Hargreaves & Fink, 2005) cercando di coinvolgere le funzioni strumentali nel processo decisionale, nella pianificazione e nella promozione del cambiamento. Pur allargando la sfera di influenza sul potere decisionale all'interno della scuola, la prospettiva della delega progressiva include prevalentemente approcci gestionali e organizzativi basati su principi gerarchici di coordinamento verticale (Birkinshaw, 2013, in Paletta & Pisanu, 2015). Nelle zone geo-politiche in cui è stato possibile costituire e consolidare delle reti fra referenti BES<sup>7</sup>, la *leadership* distribuita sembra invece timidamente profilarsi come influenza diffusa. In questi contesti - che potremmo presumibilmente ricondurre al “terzo spazio” precedentemente citato, i referenti BES - pur necessitando sempre dell'approvazione del

dirigente per attuare una determinata scelta o progettazione, hanno la possibilità di integrare e di confrontarsi a livello sia intra-, sia extra-scolastico per la condivisione di richieste e problematiche, nonché per la formulazione di proposte e soluzioni operative.

Adesso ci hanno coinvolte come referenti BES per costruire il piano sociale della Comunità di Valle, che non so se sia successo precedentemente [...] Il fatto è che noi siamo nella scuola, ma riusciamo a portare la voce della scuola fuori per conoscere altri referenti e quindi nel tempo a lavorare meglio nel territorio (FG04.03).

Le richieste identificate nelle parole dei referenti BES, in conclusione, ad oggi sembrano non muoversi tanto nella direzione di un superamento della delega progressiva nella prospettiva di una leadership diffusa (Spillane *et al.*, 2001; Harris, 2004; Hallinger & Heck, 2010; Neumerski, 2014), se non per quanto riguarda la necessità di costruire una rete fra referenti BES, quanto sulla necessità di un maggiore riconoscimento formale e un consolidamento del ruolo per progettare, promuovere e realizzare opportunità di crescita per studenti, famiglie e comunità maggiormente efficienti ed efficaci.

7. La provincia di Trento, a causa della peculiare conformazione geografica, risulta suddivisa in 14 Comunità di Valle. Questa conformazione geografica sembra facilitare la creazione di reti a causa sia della vicinanza fra i paesi all'interno di una stessa o di più Comunità, sia per le caratteristiche socio-demografiche che li accomunano.

## Bibliografia

---

- Abbot, L.** (2007). *Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle*. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), pp. 391-407.
- Aggrati, L. S.** (2018). *Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione*. *Form@re*, 18 (2), pp. 48-61.
- Asquini, G.** (ed.). (2018). *La Ricerca - Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Angeli.
- Birkinshaw, J.** (2013). *Reinventing Management. Smarter choices for getting work done*. London: Jossey-Bass.
- Bush, T., & Bell, L.** (2002). *The Principles and Practice of Educational Management*. London: Paul Chapman.
- Cerini, A.** (2002). *Una nuova condizione professionale per gli insegnanti*. In Drago, A. (cur.). *Professionalità docente e codice deontologico degli insegnanti*, pp. 29-30. Trento: Erickson.
- Cerma Cycja, K.** (2016). *The Role of the Middle Management in Different Segments of the Schooling Path*. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5 (2), pp. 63-68.
- Cole, B. A.** (2005). *Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales*. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), pp. 287-307.
- Cowne, E.** (2003). *The SENCO handbook: working within a whole school approach*. London: David Fulton.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, T., & Beresford, J.** (2000). *Leading schools in times of change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Denzin, N. K.** (1973). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers.
- Domenici, G., & Moretti, G. (cur.)**. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Armando: Roma.
- Drago, R.** (2007). *Leadership educativa e middle management*. Disponibile su <http://www.treille.org/files/III/seminario089.pdf> [Accesso 28.10.19].
- MacBeath, J.** (2007). *Leadership as a subversive activity*. *Journal of Educational Administration*, 45 (3), pp. 242-264.
- Elo, S., Kyngäs, H.** (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), pp. 107-115.
- European Commission (2015)**. *A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Brussels: Education & Training ET 2020.
- European Commission (2017)**. *Education and Training Monitor 2017*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falanga, M.** (2009). *Il middle management nell'ordinamento della scuola italiana*. In Weyland, B. (ed.) *Middle management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*. Bolzano: Edizioni Praxis.
- Fitzgerald, J., & Radford, J.** (2017). *The SENCO role in post-primary schools in Ireland: victims or agents of change?* *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3), pp. 452-466.
- Fleming, P., & Amesbury, M.** (2012). *The art of middle management: A guide to effective subject, year and team leadership*. London: Routledge.
- Fleming, P.** (2014). *Successful middle leadership in secondary schools: A practical guide to subject and team effectiveness*. London: Routledge
-

- Girelli, C., & Bevilacqua, A.** (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca partecipativa per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- Gurr, D., & Drysdale, L.** (2013). *Middle level secondary school leaders: Potential, constraints and implications for leadership preparation and development*. *Journal of Educational Administration*, 51 (1), pp. 55-71.
- Hallett, G., & Hallett, F.** (2018). *Reconsidering The Role Of The SENCo: A Connective Analysis*. Paper presented at the European Educational Research Association Conference 2018, Bolzano, IT.
- Hallinger, P., & Heck, R. H.** (2011). *Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning*, *School Leadership and Management*, 30 (2), pp. 95-110.
- Hargreaves, A., & Fink, D.** (2005). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Harris, A.** (2004). *Distributed leadership: leading or misleading*. *Educational Management and Administration*, 32 (1), pp. 11-24.
- Heimdahl Mattson, E., & Malmgren Hansen, A.** (2009). *Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences*. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), pp. 465-72.
- Hughes, E., Chitiyo, M., Itimu-Phiri, A., & Montgomery, K.** (2016). *Assessing the special education professional development needs of northern Malawian school teachers*. *British Journal of Special Education*, 43 (2), pp. 159-177.
- Irvine, P., & Brundrett, M.** (2016). *Middle leadership and its challenges: A case study in the secondary independent sector*. *Management in Education*, 30 (2), pp. 86-92.
- Kearns, H.** (2005). *Exploring the Experiential Learning of Special Educational Needs Coordinators*, *Journal of In-Service Education*, 31 (1), pp. 131-150.
- Layton, L.** (2005). *Special educational needs coordinators and leadership: a role too far?*, *Support for Learning*, 20 (5), pp. 51-57.
- Lewin, K.** (1946). *Action research and minority problems*. In Lewin, G. W. (ed.). (1948). *Resolving Social conflict*. Harper & Row.
- Lindqvist, G.** (2013). *SENCOs: Vanguard or in vain?*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13 (3), pp. 198-207.
- MacKenzie, S.** (2007). *A Review of Recent Developments in the Role of the SENCO in the UK*. *British Journal of Special Education*, 34 (4), pp. 212-218.
- Malmqvist, J.** (2015). *The SENCO as hybrid: perspectives on transitions related to inclusion as seen in the Swedish context*. In Cameron, D. L., & Thygesen, R. (eds.). *Transitions in the Field of Special Education: theoretical perspectives and implications for practice*, pp. 91-114. Münster: Waxmann.
- Mintzberg, H.** (2009). *Il lavoro manageriale in pratica*. Milano: Angeli.
- Morse, J. M.** (2010). *Simultaneous and Sequential Qualitative Mixed Method Designs*. *Qualitative Inquiry*, 16 (6), pp. 483-491.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Neumerski, C. M.** (2013). *Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here?* *Educational Administration Quarterly*, 49 (2), pp. 310-347.
- O'Gorman, E., & Drudy, S.** (2011). *Professional Development for Teachers Working in the Area of*

- Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders.* Journal Research in Special Developmental Needs, 10 (1), pp. 157-167.
- OECD (2013).** *PISA 2012 Results: Excellence through Equity – giving every student the chance to succeed*, 2, OECD Publishing.
- Oldham, J., & Radford, J.** (2011). *Secondary SENCO Leadership: A Universal or Specialist Role?*. British Journal of Special Education, 38 (3), pp. 126–134.
- Paletta, A., Pisanu, F.** (2015). *Leadership distribuita e miglioramento scolastico: il ruolo del “middle management”*. In Paletta, A. (cur.). *Dirigenti scolastici leader per l’apprendimento*, pp. 169-200. Trento: IPRASE.
- Pearson, S., Mitchell, R., & Rapti, M.** (2015). *I will be “fighting” even more for pupils with SEN’: SENCOs’ role predictions in the changing English policy context.* Journal of Research in Special Educational Needs, 15, pp. 48–56.
- Perla, L., & Agrati, L. S.** (2018). *Reconsidering the Role of the SEN Coordinator: A critical overview.* Paper presented at the European Educational Research Association Conference 2018, Bolzano, IT.
- Rosen-Webb, S.** (2011). *Nobody Tells You How to be a SENCO.* British Journal of Special Education, 38 (4), pp. 159-168.
- Ruding, M. E.** (2002). *Middle Management in Action. Practical Approaches to School Improvement*, London: Routledge.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B.** (2007). *Taking a distributed perspective.* In Spillane, J. P., & Diamond J. B. (eds.). *Distributed Leadership in practice*, pp. 1-15. New York: Teachers College Press.
- Summa, I.** (2012). *Il middle management: cos’è e a cosa serve.* Rivista dell’istruzione, 4, pp. 4-9.
- Szwed, C.** (2007). *Managing from the middle? Tensions and dilemmas in the role of the primary school special educational needs coordinator.* School Leadership and Management, 27 (5), pp. 437-451.
- Trethowan, D. M.** (1991). *Managing with appraisal.* London: Paul Chapman Publishing.
- Wedell, K.** (2006). *SENCOs’ Role in Implementing Inclusion Policy: Points from the SENCO-forum.* British Journal of Special Education, 33 (4), pp. 220-220.
- Whitchurch, C.** (2008). *Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education.* Higher Education Quarterly, 62 (4), pp. 377-396.
- Winwood, J.** (2013). *Policy into Practice: The Changing Role of the Special Educational Needs Coordinator in England.* Unpublished EdD thesis., Birmingham, AL: University of Birmingham.